

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2020

Bc. Marie Straková

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Zapojení rodičů vybrané mateřské školy do budování vztahů dítěte ke knize

Involvement of parents in a selected kindergarten in formation a child's cognition to

book

Bc. Marie Straková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Zapojení rodičů vybrané mateřské školy do budování vztahu dítěte ke knize* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 20. 7. 2020

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování doktorce Veronice Laufkové za její cenné rady, podněty, trpělivost při vedení této diplomové práce. Další díky patří Mateřské škole Kunžak, která mi umožnila realizovat svůj výzkum, a rodičům, kteří se se zájmem přihlásili k účasti na lekcích, byli mi oporou a dokázali naše lekce obohatit. Děkuji také svým rodičům, kteří mě nesmírně podporovali po celou dobu studia a měli ve mě víru.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na zlepšení čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku ve spolupráci rodiny a mateřské školy. Teoretická část je věnována pojetí dítěte předškolního věku s přihlédnutím k jeho psychickému vývoji, spolupráci mateřské školy s rodinou, rodině, čtenářské pregramotnosti a metodám jejího rozvoje. Praktická část se prostřednictvím akčního výzkumu zaměřuje na zmapování práce rodičů s dětmi doma, na intervenční aktivity, které měly u rodičů zlepšit pochopení metod práce s knihou a využití čtenářských strategií, jež pomáhají budovat u dětí pozitivní vztah ke knize a zlepšují porozumění textu, a následně vyhodnotit dopad těchto aktivit na rodiče a jejich budování podnětného čtenářství u dětí. Navržené lekce věnované rozvoji čtenářské pregramotnosti byly realizovány s dětmi za přítomnosti rodičů a jejich cílem bylo ozřejmit rodičům možnosti práce s knihou skrze konkrétní aktivity, jež u jejich dětí pomohou budovat zájem o knihy a porozumění předčítanému textu. Vlivem realizace pěti lekcí došlo k pokrokům, které se dají vyčíst z reflektivních dotazníků, které byly vyplněny před lekcemi a po nich. Informace z dotazníků jsou seskupeny v jednotlivých kategoriích. Z dotazníku pro rodiče, který vyplnilo celkem 8 rodičů, tedy všichni zúčastnění, vyplývá, že u každého z respondentů došlo k určitému pokroku, zejména v četnosti předčítání, využívání čtenářských strategií, navštěvování knihoven za účelem půjčení knih či účasti na programu a v inspiraci kvalitní doporučenou literaturou pro děti.

KLÍČOVÁ SLOVA

předškolní dítě, rodina, spolupráce rodiny se školou, čtenářská pregramotnost, čtenářské strategie

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on improving reading literacy in preschool children in cooperation between family and kindergarten. The theoretical part is devoted to the concept of a preschool child, taking into account his psychological development, the cooperation of the kindergarten with the family, family itself, reading literacy and methods of its development. Through action research, the practical part focuses on mapping parents' work with children at home using intervention activities to improve parents' understanding of book working methods and the use of reading strategies that help building a positive relationship with books and improve text comprehension, and then evaluate the impact of these activities on parents and their effort to stimulate reading in children. The proposed lessons devoted to the development of reading literacy were implemented with children in the presence of their parents and the aim was to show the possibilities of working with a book through specific activities that will help building interest in books and comprehension of the read text. Due to the implementation of five lessons, progress has been made, which can be recognized from the reflective questionnaires that were completed before and after the lessons. The information from the questionnaires is gathered into individual categories. The questionnaire for parents, which was completed by a total of 8 parents, i.e. all participants, shows that each of the respondents made some progress, especially the frequency of reading, use of reading strategies, visiting libraries to borrow books or participate in the program and inspiration from recommended quality literature for kids

KEYWORDS

preschool children, family, cooperation of the family with the school, pre-reading literacy

OBSAH

ÚVOD	8
I. PROBLÉM A CÍL PRÁCE.....	9
II. TEORETICKÁ ČÁST	10
2 PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ A ČTENÁŘSKÁ PŘEGRAMOTNOST.....	10
2.1 Předškolní věk a jeho specifika	10
2.2 Kognitivní a citový vývoj v předškolním věku	10
2.3 Čtení a předčítání.....	16
2.4 Čtenářská gramotnost a pregramotnost	17
2.4.1 Čtenářská gramotnost	17
2.4.2 Čtenářská pregramotnost	18
2.5 Vztah ke čtenářství	20
2.6 Předčtenářské dovednosti, metody a strategie	22
2.6.1 Čtenářské dovednosti.....	22
2.6.2 Metoda programu RWCT: E–U–R.....	23
2.6.3 Čtenářské strategie.....	24
3 VLIV RODINY NA ROZVOJ PŘEDČTENÁŘSTVÍ	29
3.1 Rodina.....	29
3.2 Úlohy rodiny ve vztahu k čtenářské pregramotnosti	30
3.3 Spolupráce rodiny a mateřské školy	31
ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI	34
III. PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
4 Cíle praktické části.....	35
5 Metody a organizace práce	36
5.1 Metody výzkumu	36

5.2	Charakteristika výzkumného souboru a podmínek.....	39
5.3	Realizace výzkumu.....	39
5.3.1	Změna podmínek	39
5.3.2	Přehled využitých knih v lekcích	40
5.3.3	Organizace práce	40
6	Výsledky	42
6.1	Přehled lekcí a jejich reflexe.....	42
6.1.1	Myšák jménem Julián – 1. lekce	42
6.1.2	Holčička a déšť – 2. lekce	46
6.1.3	Povídání o pejskovi a kočičce – 3. lekce	50
6.1.4	Pan Podpostel – 4. lekce	54
6.1.5	Narodil se Kristus Pán – 5. lekce.....	57
6.2	Reflexe rodičů po pěti lekcích	61
6.3	Vyhodnocování dotazníku na základě jednotlivých kritérií formulovaných pro naplnění cílů práce	65
7	Shrnutí výsledků	82
7.1	Shrnutí pokroku u jednotlivých respondentů.....	82
7.2	Shrnutí pokroků celé skupiny v jednotlivých kategoriích	86
7.3	Vyhodnocení intervenčních aktivit.....	99
	DISKUSE.....	102
	ZÁVĚRY	104
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	107
	SEZNAM PŘÍLOH.....	113

ÚVOD

Téma mé diplomové práce vychází z dlouhodobého zájmu o dětskou literaturu a práci s ní, která mě oslovila při přednáškách na vysoké škole. Jako malé dítě jsem si ráda knihy prohlížela a poslouchala předčítání mých rodičů, ale jakmile mělo započít mé první čtení, jako by se cesty ke knize uzavřely. Dosud nevím, co bylo příčinou tohoto nepříliš vřelého vztahu ke knihám. V mém dospívání samozřejmě nastal zlom, díky kterému jsem se ke knihám vrátila, a to na střední škole. Z těchto důvodů jsem se ve své práci začala zabývat tím, jakým způsobem v dětech začít pěstovat kladný vztah ke knize ve spolupráci s rodiči, kteří zde mají neopomenutelnou roli.

Často se v rodinách předčítání z důvodu nedostatku času nahrazuje televizní pohádkou nebo příběhem z internetu. Děti jsou ohlušené návalem zvuků a záření z nejrůznějších médií, jako je televize, počítače, tablety, telefony. Jejich rodiče se vyskytují na těchto médiích velice často, není tedy divu, že dítě dělá to samé, co jeho rodič. Pokud dítě uvidí, že má jeho rodič v ruce knihu, bude ji držet také. Také se Bubeníčková (2011, s. 11) zmiňuje: „Kniha jako tištěné médium, v minulosti považována za primární zdroj informací, v současné době svoji deklarovanou prvotní pozici u malé generace ztrácí a je nahrazována jinými informačními technologiemi...“ Jak tedy znovu upoutat pozornost na knihu, jak k ní vytvářet pozitivní vztah?

Myslím si, že hlavní roli zde má prožitek z knihy a dostatek vytvořených představ pro porozumění a pozornost k předčítanému textu. Proto je vhodné využít smysluplně zařazených čtenářských strategií do předčítání. Myslím, že rodiče často nedokáží vyhodnotit, co se skrývá pod pojmem kvalitní literatura. Aby se rodiče mohli seznámit s možnostmi budování vztahu ke knize, je zapotřebí jim je nabídnout a realizovat s nimi setkání. Ráda bych se tedy pokusila sestavit lekce pro rodiče s dětmi, které by jim ozřejmily možnosti práce s knihou skrze konkrétní aktivity, které napomůžou budovat kladný vztah ke knize a porozumět předčítanému textu.

Rodiče také často mívají klamnou představu o tom, že vše, co se týká četby, zvládne základní škola, že si vztah ke knize dítě utvoří až tam, tudíž nemusí navštěvovat knihovnu, a ani u předčítání nemusí nutně přemýšlet nad tím, jestli jim dítě rozumí. To samozřejmě neplatí, vztah ke knize se utváří již od narození a je nutné jej rozvíjet.

I. PROBLÉM A CÍL PRÁCE

V této práci se budeme zabývat problémem, který se týká budování vztahu dětí ke knize skrze spolupráci mateřské školy s rodiči.

Cílem práce je:

- a. zorientovat se v problematice čtenářské pregramotnosti a možnostech práce s knihou, které by u dětí budovaly pozitivní vztah ke knihám, četbě pro potěšení a podpořily porozumění textu;
- b. navrhnout lekce zaměřené na práci s knihou pro rodiče dětí vybrané mateřské školy, které by jim ukázaly možnosti práce s knihou, jež budují u dětí zájem o knihy a porozumění předčítanému textu;
- c. realizovat tyto lekce pro rodiče za přítomnosti dětí,
- d. nabídnout rodičům seznam kvalitní doporučené dětské literatury;
- e. vyhodnotit účinnost těchto intervenčních aktivit formou dotazníku pro rodiče.

II. TEORETICKÁ ČÁST

2 PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ A ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST

2.1 Předškolní věk a jeho specifika

Termín předškolní věk se dá chápat ve dvou rovinách. V širším slova smyslu jde o celé období od narození po vstup na základní školu (Langmaier & Krejčířová, 2006).

V užším slova smyslu jde o „období pobytu dítěte v mateřské škole“, ale nesmíme opomenout, že některé děti mateřskou školu navštěvují jen v posledním povinném předškolním roce. Průchův Pedagogický slovník vysvětluje pojem jako: „Vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, takzvaně do dovršení 6. roku života. Hlavní činností předškolního dítěte je hra. V tomto věkovém období dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která je postupně připravuje na vstup do školy. Základem stále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.“ Už Průcha se zde zmiňuje o tom, že mateřská škola je sekundární společností, kde probíhá výchova. Kdežto rodina je základem, což spousta rodičů v dnešní době nechápe a veliké množství základních prvků výchovy nechává na předškolním vzdělávání a myslí si, že je to jejich povinností (Langmaier & Krejčířová, 2006; Průcha a kol. 2009, str. 228).

2.2 Kognitivní a citový vývoj v předškolním věku

Kognitivní schopnosti

V předškolním období se objevuje řada typických znaků v oblasti myšlení. Mezi prvními můžeme zmínit kognitivní egocentrismus. Nejde o egocentrismus ve smyslu egoismu, sobeckého vnímání a vystupování. Tento znak je charakteristický tím, že svět existuje jen kvůli dítěti, všechny události se dějí kvůli němu (Thorová, 2015). Už v batolecím období dítě nabylo vědomí, že není v roli slunce, tedy středem vesmíru, ale pouze jeho malou součástí v prostoru. Tím se však od egocentrismu moc nevzdálilo. Neuvědomuje si, že každý máme jiný pohled na svět, jiné vědomosti, zkušenosti, zaujímáme jiná stanoviska, a proto si myslí, že všichni kolem automaticky vědí přesně to, co ví on (Říčan, 2004). V důsledku tohoto nahlížení na svět může docházet k mylnému poznání, k neshodám. Pro upřesnění si můžeme nastínit pár příkladů. J. Langmeier (in Vágnerová, 2000) se zmiňuje o dítěti: „které si zakrývá rukama oči, když chce, aby je druzí

neviděli.“ Nebo Thorová ve své publikaci *Vývojová psychologie*: „Voda teče v řece, aby do ní mohlo naházet kamínky.“ (Vágnerová, 2000; Říčan, 2004)

Fenomenismus či jevové názorné myšlení je další součástí kognice dětí předškolního věku. Vágnerová (2000, str. 102) ho charakterizuje takto: „Dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit.“ Jak se mu vizuálně svět nabízí, tak jej vnímá. Věci posuzuje podle toho, jak vypadají. Thorová (2015) uvádí příklad, kdy se tatínek převleče před svým synem do masky, ale i tak se jej dítě bojí. Hlas, který má spojený s tatínkem, jej nijak neuklidňuje. Přetrvává zde také vazba na přítomný okamžik, na to, jak kolem nás věci vypadají, čímž je prezentismus (Vágnerová, 2000).

Také magičnost spadá do znaků kognitivních schopností předškolního dítěte. Vágnerová (2000, str. 103) ji charakterizuje jako: „tendenci pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat.“ Dítě věří na nadpřirozené bytosti, funkčnost kouzel, myslí si, že pod jeho postelí bydlí strašidlo. Magické myšlení přetrvává až do prvních školních let. Ještě v těchto letech často někteří jedinci mívají problém odlišit realitu od jejich fantazijních představ. U dětí se projevuje animismus, kdy zvířatům přidělují lidské vlastnosti, a antropomorfismus, kdy neživé věci polidšťují. Proto jsou chlápci a děvčata spokojení, když jsou aktivity v mateřské škole obohaceny fantazijní motivací, různými kostýmy, obrázky a projekcí. Vlastně vycházíme při přípravách těchto aktivit z jejich přirozenosti. (Skorunková, 2007; Vágnerová, 2000; Thorová, 2015)

Absolutismus také spadá do znaků kognice předškolního věku. Dítě má dojem, že všechno poznání je definitivní, jednoznačné a platné. Znak má také bezmeznou souvislost s potřebou jistoty. V předškolním věku jsou pro nás nepochopitelné změny názorů dospělých (Vágnerová, 2000).

Dále se můžeme zmínit o dynamismu, který se projevuje v přisuzování vlastností živých neživým objektům. V některých publikacích ho můžeme najít jako pojem antropomorfní myšlení. Artefaktismus znamená, že vše, co se na světě děje, je jen přičiněním člověka. U finalismu dítě předškolního věku zaměňuje příčiny a následky, prohazuje je. Z příkladu Thorové, kdy si dítě myslí, že na zemi vznikla moře, aby na nich mohly plout lodě. Centrace se projevuje jako neschopnost uvažovat o více aspektech problému. Nedokáže nahlížet na problém z více úhlů, je

upoután pouze na jednu vlastnost. Uvedu příklad, ke kterému mě inspirovala Thorová, kdy si dítě neuvědomuje, že jeho maminka může mít zároveň roli dcery nebo tety.

Z úrovně předpojmového (symbolického) myšlení se dítě kolem čtvrtého roku dostává na úroveň vyšší, kterou Piaget nazývá názorné, intuitivní myšlení (Skorunková, 2007).

Jelikož se také rozvíjí pojmové myšlení, dítě začíná částečně používat analýzu, syntézu a srovnávání (Šimíšková-Čížková (Plevová), 2008).

Chápání prostoru a času

Egocentrismus v chápání prostoru. Vágnerová (2000, str. 111) píše: „To znamená, že dítě má tendenci přeceňovat velikost nejbližších objektů, protože se mu zdají veliké, a podceňovat vzdálenější, protože je vidí malé.“ To se také projevuje v dětské kresbě, v níž dítě dospělého člověka zaznamenává s krátkým trupem a dlouhýma nohama, tedy tak, jak se jeví z jeho perspektivy. Odhadování prostorových vztahů mu dělá problémy. Předškolní dítě začíná chápat prostorové pojmy nahoře, dole, blízko, daleko a učí se rozlišovat vpravo a vlevo, ale stále mu dělají veliké problémy (Skorunková, 2007). Vágnerová (2000, str. 111) uvádí: „Pozice pozorovatele je z tohoto hlediska proměnlivější, je ve vztahu k vnímaným objektům méně přesně fixována (Když se dítě otočí o 180 stupňů, je všechno naopak, co bylo vpravo je nyní vlevo atd.).“ Tento vývojový jev se nám může často objevovat při tělovýchovných aktivitách. Například jsem měla možnost při náslechu vidět dezorientované dítě při skocích na trampolíně, kdy se dítě mělo otáčet po určitých stupních, nejdříve po devadesáti a potom i sto osmdesáti (Skorunková, 2007; Vágnerová, 2000).

Vývoj chápání časového pojmu je pomalejší (Skorunková, 2007). Dítě měří čas pomocí určitých událostí a opakujících se jevů, což opět souvisí s jeho egocentrismem a názorovým konkretismem poznávacích procesů. Prezentismus je dalším znakem předškolního období, který má souvislost s vnímáním času, jelikož je díky němu vázané na přítomný okamžik. Dítě nemá potřebu kamkoliv spěchat, budoucnost jej nezajímá, spíš jej obtěžuje, je pro něj abstraktní a nereálná, proto jej občas nemůžeme odtrhnout od právě probíhajících aktivit (Vágnerová, 2000).

VNÍMÁNÍ

Zrak

Rozeznávání barev a tvarů je charakteristické pro počátek předškolního období. Probíhá rozvoj zrakové paměti, kterou si chlapci a dívky procvičují ve hře pexeso, zrakové analýzy a syntézy. Zmíněné myšlenkové operace dítě uplatňuje při skládání puzzle, kostek nebo doplňování chybějících prvků do celku. Kolem čtvrtého roku dítě dokáže rozpoznat tvary i v jiných než v obvyklých pozicích. Ale zaměňování pravého, levého směru probíhá ještě do pátého, ne-li do necelého šestého roku života dítěte (Thorová, 2015).

Sluch

Dítě mezi čtvrtým a pátým rokem dokáže rozdělit větu a jednotlivá slova. Dále je mezníkem pátý rok, kdy začíná identifikovat jednotlivé hlásky ve slově. Vývoj této analytické funkce začíná poznáváním prvních hlásek ve slově, dále rozpozná poslední a v konečné fázi rozdělí na jednotlivé hlásky. Dovršení schopnosti rozlišování krátké a dlouhé samohlásky spadá do věku šesti až sedmi let (Thorová, 2015).

Chuť, čich a hmat

Již proběhla stabilizace chuťových návyků a dítě je ve výběru pokrmů konzervativní. Dítě je precitlivělé na čichové vjemy. Po hmatu dítě dokáže rozeznat tvar předmětu (Thorová, 2015).

Řeč

Předškolní věk se může chlubit výrazným zdokonalením řeči. Na počátku období se dítě nekonečně vyptává a brebentí (Thorová 2015). Dítě mluví velmi rádo, velmi často a vytrvale. Nejčastější větou bývá: „A proč?“ Jeho běžnou denní náplní je učení se básniček, písniček, rádo poslouchá příběhy. Můžeme se zde také zmínit o egocentrické řeči, která se projevuje tak, že si dítě mluví samo pro sebe. Dá se říct, že je prostředkem myšlení. Dítě komentuje svou činnost, plánuje, řeší problémy, opravuje se. Tento typ řeči se postupně transformuje do vnitřní řeči (Skorunková, 2007; Thorová, 2015; Vágnerová, 2000).

Tříleté dítě mluví v jednoduchých větách a gramatika není tak rozvinutá. Nárůst slovní zásoby je intenzivní. Jeho aktivní slovní zásoba obsahuje kolem 1000 slov. Dokáže používat i

několik přívlastků za sebou. Rozlišuje jednotné a množné číslo. O čem většinou mluví? O tom, co mají na práci druzí, o lidech, předmětech, událostech, které jsou nepřítomné. Dokáže rozvinout projev někoho jiného, doplnit jej (Thorová 2015; Allen, Marotz, 2002).

Dítě ve věku čtyř let ve své mluvě užívá předložky na, v a pod, přívlastňovací tvary zájmen a jmen, její, jejich, tátovo. V tomto období začíná správně používat minulý čas. Přizpůsobuje hlas a strukturu vět podle věku posluchače, což souvisí zároveň se sociálními schopnostmi. Jeho projev je srozumitelný. Dokáže vytvářet složitá souvětí (Allen, Marotz, 2002).

Pětileté dítě má mluvu zcela srozumitelnou a gramaticky správnou. Jeho slovní zásoba se pohybuje okolo 1500 i více slov. Délka jeho vět se pohybuje kolem pěti až sedmi slov. Charakterizuje jednoduché pojmy jako např. „židle je na sezení“. Dokáže vyřídit vzkaz. Správným způsobem používá podmiňovací věty. Umí se vyjádřit o svých osobních informacích, jak se jmenuje obec, ve které bydlí, jaká jsou jména jeho rodičů a kdy slaví své narozeniny (Allen, Marotz, 2002).

V předškolním období se poměr myšlení a řeči dostává do jistých disproporcí (Šimíšková-Čížková (Plevová), 2008). V počátcích předškolního věku řeč zaostává za myšlením. Dítě chápe a dokáže aktivitu provést, ale nepojmenuje ji. Zatímco v druhé polovině předškolního období řeč předbíhá myšlení. Nastává prudký rozvoj řeči, řečové aktivity, dítě tvoří pojmy a má daleko větší zkušenosti. Když si neví rady s pojmenováním něčeho nového, právě poznaného, vymyslí si slova (Šimíšková-Čížková (Plevová), 2008).

Paměť

Převážně si zatím předškolní dítě zapamatovává a uchovává poznatky bezděčně. Kolem pátého roku si začíná záměrně pamatovat. Nejčastěji používá mechanickou paměť, která se opírá o vnější znaky, které dítě náhodně zaujaly. Ale nastává zde i rozvoj slovně logické paměti, která se projevuje fixací vnitřních vztahů (Šimíšková-Čížková (Plevová), 2008). Dítě je schopné si zapamatovat obdivuhodně dlouhé celky. Jak píše Čačka (1997, str. 56): „Fixovány jsou zvláště konkrétní a názorné jevy.“ Převažuje typ krátkodobé paměti. V pěti až šesti letech začíná předškolák využívat schopnosti dlouhodobé paměti, ale už z předešlých let si dokázalo dlouhodobě, někdy až na celý život, zapamatovat převážně citově zabarvené okamžiky (Mertin & Gillernová, 2010)

Pozornost

Pozornost v tomto období se vyznačuje přelétavostí a nestálostí. S přibývajícím věkem se dítě dokáže soustředit delší a delší dobu. Začíná se projevovat úmyslná pozornost. Stupeň koncentrace na danou činnost se odvíjí od toho, jak moc je pro něj aktivita atraktivní a jaký má dítě temperament (Plevová 2008, in Šimíšková-Čížková, 2008, str. 69)

Představivost a fantazie

Jelikož vzrůstá kvalita paměti, pozornosti, emočního prožívání, manipulačních a dalších schopností, dětské představy se stávají jemnějšími a bohatšími. Předškolákovy představy jsou bohaté a barvité. Kvalita představ závisí také na tom, jak často se s oblastmi dítě setkává, na jeho zkušenostech (Čačka, 1994; Mertin & Gillernová, 2010).

Šulová se v publikaci Metina a Gillernové (2010, str. 15) vyjadřuje k představám: „Mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily jsou často doplňovány tzv. dětskou konfabulací.“ Tento pojem vysvětluje jako smyšlenky, u kterých je dítě přesvědčeno o jejich pravdivosti. Projevují se v dětských lžích, za které by se dítě nemělo trestat, jelikož nerozpozná konfabulaci od skutečnosti. Dospělý může pomoci opravou a vysvětlením. Jde o dlouhodobý proces, ale ne vždy se nadměrné projevy fantazie objevují kvůli předškolnímu období, ve kterém se zrovna dítě nachází. Mohou souviset s budoucími uměleckými schopnostmi.

Vybavování představ probíhá plynuleji. Například dítě dokáže převyprávět děj pohádky, povědět paní učitelce o jeho „mimoškolních“ aktivitách. Představivost se uplatňuje v námětových hrách, ale i v reálném životě. Pro dítě je často těžké představy odlišit od reality, jelikož se tváří velmi živě a opravdově (Šimíšková-Čížková (Plevová), 2008).

Vágnerová (2000, str. 106) tvrdí, že: „Fantazie má v tomto období harmonizující význam.“ Prostřednictvím fantazie si dítě přizpůsobuje realitu svým potřebám. Pomáhá mu s nátlakem reality, s nedostatky vlastního myšlení. Účinkuje relaxačně, je emocionálně příznivá. Díky ní se dítě nachází v rozumové a citové rovnováze. Ve fantazii předškolního dítěte se objevuje animismus, antropomorfismus a artificialismus. Využívání těchto znaků předškolního období dětem pomáhá v orientaci. Dochází k lepšímu porozumění světa, když mu přiřítají lidské vlastnosti, oživují předměty (Vágnerová, 2000)

2.3 Čtení a předčítání

Čtením se rozumí vnímání soustavy tiskových znaků, jež podněcují myšlenkovou činnost, tedy porozumění jejich významu. Můžeme ho také charakterizovat jako techniku mluvené řeči prostřednictvím psaného textu. Trávníček (2010) čtení také charakterizuje jako mediální aktivitu, která se zaměřuje na knihy, časopisy a noviny, jejich duševní apropiaci a čas jim věnovaný. Tvoří socio-kulturní dovednosti či kompetence. Z pedagogického hlediska má čtení neodmyslitelnou důležitost a spojitost s čtenářskou gramotností jako předpokladem pro vzdělávání. Dovednost čtení může zvýšit naše sebevědomí, ambice ve vzdělávání a dále nám umožňuje prosadit se v životě, v zaměstnání, otevírá nám dveře do prožívání kvalitního života. V našem prostředí se bez čtení neobejdeme, svět vyžaduje dovednost čtení na každém kroku (Homolová, 2009; Průcha, 2013; Tomášková, 2015; Trávníček, 2010)

Četba je více než základní aktivitou, která se zaměřuje na knihy, ale je při jejím procesu čtenému přikládán určitý specifický význam. Tato aktivita s sebou nese otázky emoční prožitkovosti, chvíle, kdy nás příběh, čtený text, do sebe vtáhne, vžijeme se do něj. Patří sem hodnotový vztah ke knihám, preference při jejich výběru a hodnotový vztah ke knihám. Nejedná se o jednorázově vzniklý vztah. Dlouhodobým udržováním a rozvojem může být ukotven (Homolová, 2009; Trávníček, 2010).

Trávníček (2010, str. 42) v souvislosti s obdobím dětství charakterizuje čtenářství jako: „Plánovité a cílené rozvíjení četby za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí.“ Může být vnímáno jako projev osobnosti čtenáře, jehož další aktivity jsou se čtenářstvím, jako adekvátní činností, v souladu. (Homolová, 2009; Trávníček, 2010)

Šmelová (Informatorium, 2004, s. 8) uvádí, že využívání literárních textů nese velkou roli pro smyslový, emocionální a hlavně intelektuální rozvoj dítěte. Přednes uměleckého slova postupně obohacuje slovní zásobu dítěte, jeho vyjadřovací schopnosti a uvědomění si, jak je náš rodný jazyk krásný. Prostřednictvím uměleckého slova poznáváme, začínáme se orientovat v prostředí, ve kterém žijeme. Hrdinové z knih, často pro děti bývají vzory, proto je nutné vybírat vhodné a kvalitní texty.

Rozdíly mezi čtením, četbou a čtenářstvím

„Čtení, četba a čtenářství jsou základní kategorie, z nichž výchova čtenáře vychází (Homolová, 2009, str. 9).“ Čtení je dovednost, kterou je třeba si osvojit proto, abychom se mohli stát gramotným člověkem. Četba je spíše emocionálním prožitkem. Jde o vztah ke knihám, který nevzniká jednorázově. Jedná se o činnost, kdy chceme číst, kdy nás četba baví, a ke knihám máme vytvořený hodnotový vztah. Čtenářství je jakýmsi prostředkem, jak rozvíjet četbu, většinou ji iniciují určité instituce – škola, knihovny a další instituce (Trávníček, 2010).

Chceme-li se zabývat počátky dětského čtenářství, musíme se dostat až k počátkům těchto počátků, tedy kdy dítě ještě nečte, ale setkává se s činností jinými způsoby, jako je naslouchání vizuálně akustickým podnětům, prohlížení knížek či encyklopedií s tím, že se dívá na text i ilustrace předčítané knihy (Homolová, 2009).

2.4 Čtenářská gramotnost a pregramotnost

2.4.1 Čtenářská gramotnost

Pojetí gramotnosti se stále vyvíjí. Příčinou je proměnlivost požadavků na člověka, který se nachází v rychle se transformující společnosti. V počátcích měl umět gramotný člověk číst a psát, v průběhu času se přidružila i schopnost provádět základní matematické operace. Proměna společnosti, její hospodářské sféry, vědy a kultury se s pojetím gramotnosti stále vzájemně ovlivňují (Wildová, 2005).

Mezinárodní výzkum OECD PISA čtenářskou gramotnost, která se v jejím pojetí stále vyvíjí, definuje jako: „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“

Podle Průchy (2013, str. 42) z anglického překladu *reading literacy* je čtenářská gramotnost: „Komplex vědomostí a dovedností jedince, které umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léků).“ Zahrnuje dovednosti čtenářské, jako je text přečíst a rozumět mu. Řadí se sem ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace z textu, reprodukovat obsah textu. Jde o gramotnost, která se nedá oddělit od funkční gramotnosti. Je závislá na sociokulturních faktorech rodinného prostředí žáků. Eurydice (2011, in Vykoukalová 2013, s. 13) definuje čtenářskou

gramotnost jako „všeobecnou způsobilost k porozumění, použití a reflexi forem psaného jazyka za účelem dosažení osobnostního a sociálního naplnění.“ Dle názoru Tomáškové (2015, str. 9) se čtenářská gramotnost jeví jako nejdůležitější, jelikož se díky ní utváří přístup ke vzdělávání, k získání vědomostí ve všech ostatních oblastech, tedy i nabytí dalších typů gramotností. Výstižná je také definice Pupaly a Zápotočné (2001, str. 264, in Kropáčková, 2014, str. 3): „V nejobecnější podobě můžeme gramotnost chápat jako prostředek akulturace jedince.“ (Kropáčková, 2014; Průcha, 2013; Tomášková, 2015; Vykoukalová, 2013).

„Čtenářská gramotnost je vnímána jako celoživotní rozvíjející vybavenost jedince vědomostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro orientaci ve všech druzích textu v nejrůznějších individuálních a sociálních kontextech“ (Zachová, 2013, str. 63).

2.4.2 Čtenářská pregramotnost

Jak uvádí Laufková (Informatorium, 2018, str. 8): „Jedná se o soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v době do šesti let věku, které respektují veškerá vývojová specifika daného období.“ Může se klamně zdát, že se jedná o to naučit děti číst a psát. Pod se souslovím rozvoj předčtenářské gramotnosti rozumí utváření předpokladů pro čtenářskou gramotnost. Právě období rozvoje čtenářské pregramotnosti, které předchází tomu školnímu, je pro další rozvoj čtenářské gramotnosti klíčové. Jak se zmiňuje Rybářová (2019, str. 138), čtenářská pregramotnost zahrnuje dovednosti pro čtení a psaní, schopnosti (předpoklady pro čtení) a vztah ke čtení. Jak se dozvíme od Kropáčkové (2014), i v zahraničí je období pregramotnosti považováno za nejdůležitější. Důležité je prvně děti pro čtení motivovat, podporovat rozvoj vyjadřování, rozvíjet smyslové vnímání a psychické procesy. Dle Kropáčkové (2014) je úkolem mateřské školy navázat s rodiči spolupráci v rámci rozvoje oblastí, které s výukou čtení a psaní přímo souvisí, jako je řeč, jazykové schopnosti a dovednosti, percepčně motorické funkce a kognitivní funkce. Toto nabytí potřebných dovedností může dítěti v nadcházejícím období výrazně dopomoci. Vše by mělo probíhat formou hry. Kropáčková (2014, str. 7) také neopomíná, že „Charakteristickým a velmi významným rysem období pregramotnosti je spontánnost v objevování psané řeči a hledání způsobů jejího „uchopení“ (Kropáčková, 2014, Laufková, 2018).

Jak se zmiňuje Rybářová (2019, str. 138), čtenářská pregramotnost zahrnuje dovednosti pro čtení a psaní, schopnosti (předpoklady pro čtení) a vztah ke čtení. Show (2002, str. 12, in

Rybárová, 2019, str. 138) nám utvořil přehled dovedností, které čtenář potřebuje: kognitivní dovednosti, motivaci, znalosti a zkušenost.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání není obohacen pojmy čtenářská pregramotnost ani v něm nenalezneme zmínky o jiných typech pregramotností. Absence kritérií, zapříčiňuje, že učitelé nemohou svou vzdělávací nabídku dostatečně evaluovat. Nemohou si tedy být jisti, zda je jejich práce kvalitní. RVP PV nám ale nabízí přehled možnosti, jak podporovat čtenářské dovednosti, zkušenosti a znalosti. V kapitolách klíčových kompetencí se o nich můžeme dočíst. Jedná se o kompetence, které by mělo dítě zvládat, když opouští předškolní vzdělávání. Jak se ale zmiňuje Rybárová, ne všechny kompetence jsou dostatečně vymezené, aby se staly vodítkem učitele (RVP PV, 2018; Rybárová, 2017).

Roviny čtenářské pregramotnosti

Košťálová (2010) vyděluje 5 rovin čtenářské gramotnosti, které jsou však využitelné i pro čtenářskou pregramotnost:

- Vztah ke čtení – bez kladného vztahu ke čtení/ke knize není možné, aby došlo k rozvoji čtenářské gramotnosti. Je tedy důležité již v předškolním věku budovat kladný vztah ke knize, předčítání a budoucímu čtení, čtenářství. Zde má velikou roli silný kladný prožitek, který vychází ze zájmu dítěte, a vnitřní potřeba zájmu o knihu, o čtení.
- Doslovné porozumění – tato rovina závisí na úrovni předchozích zkušeností a znalostí a schopnosti dekodovat texty. Což nám napomáhá budovat porozumění na doslovné úrovni. Můžeme jej rozvíjet využíváním čtenářských strategií, jako je předvídání, usuzování a hledání souvislostí, s čímž souvisí kladení otázek.
- Posuzování a hodnocení – jde o dovednost posuzovat text z různých úhlů pohledu s přihlédnutím k tomu, co nám měl sdělit, jaký měl záměr.
- Sdílení – jde o sdílení svých názorů a pocitů ze čtení mezi ostatními lidmi. To, jakým způsobem dítě chápe text, porovnává se sdílenými informacemi od ostatních zúčastněných, a tak dochází k uvědomění si shod a rozdílů. Můžeme ho realizovat v rozhovorech nad knihami, texty, prohlížením a hledáním informací v encyklopediích.
- Aplikace – získané informace je třeba využít k dalšímu rozvoji, četbu využívá člověk po celý život.

Abychom dospěli k některým rovinám čtenářské pregramotnosti, nabízí se nám využít čtenářských strategií či použití pomůcek a metod, jako jsou čtenářské kostky, vizuální meditace atd. Je také potřeba rozvíjet další schopnosti, jako je zrakové a sluchové vnímání, rozlišování, řeč, pochopení významu písma, pozornost, paměť a grafomotorika.

2.5 Vztah ke čtenářství

K onomu startu, kdy začínáme mluvit o budování vztahu k četbě, se vede v knize *Rodina a počátky dětského čtenářství* spousta diskusí a z toho vyplývajících názorů, které se posouvaly k dřívějším obdobím života dítěte, kdy se dítě setkává s rozpočítadly při hrách. Americká delegátka počátky utváření vztahu ke knize charakterizuje již v době prenatalní, kdy těhotná matka čte, zpívá. Rovněž Hunter (in Towell, Powell a Brown, 2016, s. 173) uvádí, že nejdůležitějším úkolem rodičů není pomoci dětem naučit je číst, ale zejména předat jim lásku ke knihám a ke čtení. Doktorka Laufková se ztotožňuje s názorem, že ideálně již od narození je u dětí třeba myslet na budoucí čtení. A to nabízí svým ratolestem knížky-hračky, leporela. Když nám sedí na klíně listovat si knihami, číst jim, zaměřovat se na ilustrace, pojmenovávat, ukazovat si. Zaměřit se na vztah ke knize jako věci, o kterou je třeba se starat, být opatrný. Tomanova (1992, in Bubeníčková, 2011, str. 16) periodizace, respektující proměny čtenářských zájmů dětí, nám období nula až šest let pojmenovává jako předčtenářskou etapu, kterou dělí na mladší a starší (Bubeníčková, 2011; Chaloupka, 1995; Laufková, 2018).

Vztah ke čtenářství tedy vzniká daleko dříve, než je dítě schopno číst a než si dokáže vysvětlit, co to čtenářství je. Jak se shodlo mnoho odborníků na kongresu Mezinárodního sdružení pro dětskou knihu, vztah k četbě je výsledkem mnoha činitelů (Chaloupka, 1995). V tuto chvíli je nutno se zmínit o faktorech, které utvářejí čtenářskou gramotnost, o nichž se zmiňuje Doležalová (2018).

Endogenní faktory čtenářské gramotnosti

Dle Doležalové (2018, str. 10) sem řadíme: „vlastnosti a dispozice čtenáře, které jsou vrozené či získané.“ Patří sem anatomicko-fyziologické základy pro vznik a vývoj čtenářských dovedností, neuropsychické podmínky orgánů, smyslové a psychické funkce. Hlavně sem také řadíme zájem, motivaci pro čtení a postoj k textu a k četbě. Dále představivost, pozornost, dosavadní zkušenosti z mnoha kontaktů s texty, zkušenosti čtenáře a nabyté informace o tématu.

Exogenní faktory čtenářské gramotnosti

Mezi exogenními faktory jmenujme materiální, geografické, demografické a sociální podmínky, přičemž nejdůležitější jsou sociální podmínky, jako je vliv rodiny, školy, knihovny a dalších institucí. Dle Doležalové (2018, str. 11): „Vnější činitelé působí na čtenářskou gramotnost rozdílnou intenzitou, ale všechny v průběhu života čtenáře více či méně zasáhnou.“ Kromě tohoto kontextu sem patří i výběr textu.

Jak se nám mnohdy klamně ukazuje, nejde pouze o znalost písmen a jejich „rozluštění“, analýzy a syntézy slov a vět. Názory odborníků se shodly na tom, že na utváření vztahu k četbě se podílí celkové prostředí jeho života. To může zahrnovat vzor. Dítě napodobuje to, co kolem sebe vidí. Nejdříve vidí rodiče – pokud dítě vidí rodiče s knihou v ruce, bude ji chtít držet i ono. Rodina působí komunikací a podnětností prostředí. Jako jsme se zmiňovali již v kapitole rodina, i na rozvoj čtenářské gramotnosti má vliv to, jakého rodič dosáhl vzdělání, a socioekonomický status jako takový, kam patří i počet knih v rodině nebo trávení volného času. Hraje velikou roli, kdy a za jakých okolností je mu slovesná tvorba představena. Může jej obklopovat pohoda či napětí. Vztah ke čtenářství také může ovlivnit přijetí dalších zájmů jejich množství a včasnost, kdy se do nich dítě zapojilo (Doležalová, 2018; Chaloupka, 1995; Towell, Powell a Brown, 2016).

Škola je dalším exogenním faktorem. Její působení tkví v nastavení pedagogických cílů, obsahů a využívání didaktických prostředků. Veliký vliv má osobnost učitele, jehož postoj k četbě a dovednosti mohou kvalitativně ovlivnit čtenářskou gramotnost a pregramotnost dětí a zájem o knihy. Vybavení mateřské školy literárními tituly pro budování vztahu ke knize má neodmyslitelnou spojitost. Také sem bezpochyby patří spolupráce s rodinou, čímž se budeme zabývat dále, a spolupráce s místní knihovnou (Doležalová, 2018).

Dalším exogenním faktorem je text. Pokud se bude dítě setkávat s různorodostí žánrů, bude to mít veliký vliv na zkušenosti čtenáře s texty, které mohou mít vliv na intenzitu prožívání při četbě. Motivaci ke čtení a porozumění u dítěte ovlivňuje délka, hustota i obtížnost textu. Dalším faktorem je samozřejmě téma, ilustrace a velikost. Při výběru knihy, jako základního prostředku čtenářské gramotnosti, bychom měli přihlížet k věku a zájmu dítěte (Doležalová, 2018).

Myslím, že se vztahem ke knize mohou korespondovat i práva dítěte ve vztahu ke čtení. Desatero podle Pennaca by se mohlo transformovat i na předčtenářské období. Mezi práva patří: právo nečíst, právo přeskakovat stránky, právo knihu nedočíst, právo číst tutéž knihu znovu, právo číst cokoli, právo na bovarysmus, právo číst kdekoli, právo jen tak listovat, právo číst nahlas a právo mlčet (Černá, 20014).

Nutno zmínit také zásady při čtení s dětmi, o kterých se zmiňuje ve svém článku Tuháčková (2010): Buďme s nimi, ne vedle nich. Tím autorka myslí, že máme myslet na text a vnímat své posluchače, reagovat na ně. Je vhodné si udělat pohodlí, abychom se cítili dobře. Je také důležité vyhledávat kvalitní texty, které se nám zdají být dobré, a vyhledávat nové společně s dětmi. Měli bychom přizpůsobovat texty nám a našim posluchačům. Pokud se nám něco nelíbí, přeskochme je nebo změníme (Tuháčková, 2010).

Ráda bych navázala na výrok „vyhledávat kvalitní texty“ Tuháčkové (2010), se kterým souvisí, jaký text pro dítě vybrat, aby jej upoutal. Důležité je vybírat takové tituly, ve kterých se může dítě s hrdinou ztotožnit. Zaujetí by mělo být v tak silné míře, že by vaše dítě chtělo být na jeho místě, i přes všechny překážky, které musí v příběhu zdolávat. Zřetelný začátek a konec dává dítěti pocit jistoty, i když čteme na pokračování, je důležité vybírat takový úsek, který je vhodný. Při návštěvě knihovny je důležité dětem s výběrem knihy pomoci, jelikož vybírají knihy podle ilustrací. Důležité je také vycházet ze zájmu dítěte, jaké téma je pro ně zajímavé. Text se stává kvalitním hlavně tehdy, pokud je z jazykové stránky na dobré úrovni. Často se také vybírá dle ilustrací, ilustrace by neměla působit kýčovitě, měl by zde také být zanechán prostor pro fantazii (Těthalová, 2009).

2.6 Předčtenářské dovednosti, metody a strategie

2.6.1 Čtenářské dovednosti

Čtenářské dovednosti z anglického *reading skills* a čtenářské strategie z *reading strategies* souvisejí se stylem učení z textu. Pokud jej bude člověk uplatňovat, dosáhne stanoveného cíle, čímž jest porozumění textu a jeho následné zpracování. (Průcha 1987, in Najvarová, 2010).

Show (2002, str. 12, in Rybářová, 2019, str. 138) nám utvořil přehled dovedností, které čtenář potřebuje: kognitivní dovednosti, motivaci, znalosti a zkušenost.

Okolnosti rozvoje mluvené řeči a rozvoj psaní jsou úzce propojeny s procesem rozvoje „předčtecích“ dovedností (Wildová, 2005).

2.6.2 Metoda programu RWCT: E–U–R

Vycházíme zde z konstruktivistického pojetí učení, které je orientováno na dítě, a předpokládá, že žádný člověk není tabula rasa, tedy nepopsaný list, ale o tom, jak funguje svět, si každý od raného dětství vytváří své vlastní představy, prekoncepty. Pokud se stále učíme, naše poznatky jsou hlubší, modifikují se a rekonstruuji. RWCT (Reading and Writting for Critical Thinking) – čtením a psaním ke kritickému myšlení – naplňuje tento způsob učení. „Hlavním cílem programu je, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokáží dívat na věci z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví, mají zájem se učit a dozvídat se nové věci, zároveň aby byli zodpovědní za to, co dělají, tedy i za své vzdělávání a využití znalosti v běžném životě“ (Principy programu, 2001). Žák se spolu s učitelem učí nést zodpovědnost za své učení, spolupodílí se na něm. Uvědomuje si, jaké jsou jeho dosavadní zkušenosti a prekoncepty, pracuje s novými, uvědomuje si své učení a myšlení, vnímá smysl svého učení, a to mu dodává silnější motivaci se vzdělávat dále (Tomková, 2007).

Základem programu RWCT je třífázový model procesu učení: E–U–R. Jde o nejsnáze využitelnou a nejrozšířenější metodu. Zkratka vznikla ze začátečních písmen jednotlivých fází procesu učení této metody. Fáze na sebe navazují. Čas tohoto procesu může být různě dlouhý, může se libovolně opakovat, což se odvíjí od specifík tématu, které probíráme (Rybářová, 2016).

E – evokace, z anglického Evocation, zajišťuje zjištění prekonceptů, co si o daném tématu děti uvědomí a slovy vyjádří, co si myslí, že vědí. V této fázi také mohou formulovat otázky, a tak se ptát na nejasnosti, na které budou později hledat odpovědi. V mateřské škole je vhodné využít brainstormingu ve skupině. I když děti v tomto věku neumí číst, projevují zájem o písmo, jsou schopné rozlišit písmena od obrázku, proto můžeme nápady zapisovat na tabuli. Další metodou může být vytváření myšlenkové mapy, kam je možné zaznamenávat vztahy. Pro lepší čitelnost a přehlednost můžeme zaznamenávat některé pojmy pomocí piktogramů. Na podobě piktogramů se můžeme společně domluvit, nebo je samotné děti mohou navrhnout. V dětech tak vzbudíme zájem pro objevování a oprostíme se tak od přístupu zahlcování informacemi. Pouhý název knihy může dětem sloužit k nácviku čtenářských strategií. Patří mezi ně například

vizualizace, předvídání a hledání souvislostí (Antonínová Hegerová, 2009; Kritické myšlení, 2001; Rybářová, 2016)

U – uvědomění si, z anglického Understanding, umožňuje konfrontaci předchozích znalostí s myšlenkami nově získanými, k jejichž získání jsme využili nových zdrojů. Otevřely se nám nové informace, názory, nově formulované souvislosti. Naší formou získání nových informací samozřejmě bude dětská kniha. V této fázi mohou dopomoci také texty, filmy, vyprávění, přednášky aj. Dochází zde k uspořádávání, třídění, hodnocení a vyjasňování informací. Informace by zde nemělo dítě dostávat od dospělého, mělo by si na ně přicházet samostatně prostřednictvím námi kladených otázek. Někdy dopomoc učitele nemusí být potřebná, pokud lze informace vyčíst z ilustrací. Rybářová (in Tomková, 2007) se také zmiňuje o tom, že by učitel neměl stále hodnotit a komentovat názory dětí. Čteme text po částech, které doprovází otázky k hlubšímu porozumění textu. Děti se nemusíme ptát ve fázi, kdy jsou jejich čtenářské zvyklosti na takové úrovni, kdy jsou samy schopné o textu hovořit a všimnout si zajímavostí a důležitých bodů. Pokud čteme text na pokračování, je třeba přemýšlet o rozvoji i jiných dovedností, kterými jsou shrnování přečteného textu, zdůraznění důležitých motivů, charakteristika postav a prostředí. (Antonínová Hegerová, 2009; Kritické myšlení, 2001; Rybářová, 2016)

R – reflexe, z anglického Reflection, neboli také závěrečná fáze umožňuje následné propojení informací se svými dosavadními, jejich rekonstruování. Zjišťujeme, co nového jsme se naučili, co nového jsme zjistili. Vyhodnocujeme, které z původních myšlenek se potvrdily, či naopak vyvrátily. Hovoříme o tom s ostatními ve skupině, respektujeme a uvědomujeme si názory ostatních. Vracíme se k informacím získaným ve fázi evokace a porovnáváme je se zjištěnými a následně shrneme. Fáze reflexe také může nabídnout metodu otevřeného konce, tedy vymyslet jiné zakončení od určité pasáže, dramatizace nebo interview s nějakou postavou z příběhu (Antonínová Hegerová, 2009; Kritické myšlení, 2001; Rybářová, 2016).

Níže tyto fáze vztahujeme přímo k tématu práce s knihou v jednotlivých lekcích.

2.6.3 Čtenářské strategie

Umět přemýšlet při čtení je pro skutečného čtenáře podstatné. Jde nám převážně o proniknutí do podstaty textu, odkrytí jeho obsahu a jeho pochopení. Jak víme, porozumění je velmi individuální

záležitostí, promítá se do něj, jak je čtenář aktivní a jaký má způsob interpretace, aby se text stával smysluplný a byl v souladu s představami a zkušenostmi čtenáře.

Proces porozumění čtenému je ovlivněn vnějšími i vnitřními faktory, jako je například pozornost, motivace, krátkodobá paměť, slovní zásoba, znalost gramatiky, orientace v tématu, socio-kulturní pozadí, charakter textu, jeho obsah se strukturou a dovednost používat čtenářské strategie.

Předškolní dítě potřebuje, jak tvrdí (Wildová a kol., 2019, st. 5): „Představit si scénu děje, vybavit si podobnou situaci, kterou zažil, a jak se při tom cítil, zaujme postoj k jednání hrdiny.“

Dnes již víme, oproti tomu, co bylo klamně míněno v minulosti, že se tyto potřebné dovednosti, jak tvrdila Wildová a kol. (2019), nezískají velmi častým předčítáním a po získání dovednosti čtení a přečtení velkého množství knih, ale tím, že budeme sledovat, jak dítě textu rozumí, a hledat způsoby, jak by mohl příběh v jejich mysli „ožít“. Jako vhodný způsob se nám nabízí využití čtenářských strategií, ve kterých je zapotřebí být dobře zorientovaný, vědět, jaké otázky a postupy jsou vhodné, kdy je vhodné četbu přerušovat, vést s dětmi rozhovory a klást rozvíjející otázky.

Již od sedmdesátých let minulého století je dokázáno mnoha výzkumy, že využívání čtenářské strategií má pro výuku veliký přínos. Potvrzuje to mnoho experimentů, které se zaměřovaly na žáky, u kterých se odhadovalo, že jim bude dělat porozumění textu problémy (Wilkinson, 2011, in Whitcroft, 2018, str. 5). U dětí předškolního věku se doporučuje rozvoj následujících čtenářských strategií:

Kladení otázek

Prostřednictvím těchto otázek si vyjasňujeme základní charakteristiky příběhu. Otázky většinou začínají slovy kdo, co, kdy, kde, jak. Tato strategie otvírá bránu využití dalších čtenářských strategií. Kladené otázky by měly být vyšší kognitivní náročnosti a měly by mít různé formy.

Tedy ne se zeptat pouze na to, kde se děj odehrává, ale: „Myslíš, že by se děj mohl odehrávat u nás ve městě na náměstí?“¹ (Špačková a kol., 2019; Wildová a kol., 2019).

Hledání souvislostí (propojování souvislostí)

U strategie hledání souvislostí jde především o vybavení si předchozích zkušeností, které souvisejí s předčítaným textem, a propojení s právě získanými informacemi. Strategie dítě nutí přemýšlet, porozumět, zapamatovat si, orientovat se v textu. Také motivuje poslouchat předčítaný text. Vytváří se tak vazby mezi „mnou“ a knihou. Pro předškolní věk je vhodné využívat strategie na dvou úrovních. „Já-text“ je charakteristická osobními individuálními zkušenostmi s určitým tématem nebo situací. Jakou s tím mám já osobně zkušenost. Například se můžeme děti zeptat, jestli někdy zmokly, nebo jestli byly smutné, jestli už někdy jedly koláče a jak jim chutnaly. Také hledáme souvislosti na úrovni text-text, tedy mezi předčítaným textem a jinými texty. Pro ukázkou, pokud čteme o tématu deště, se můžeme zeptat: „Znáš nějakou písničku, kde se zpívá o dešti?“ (Wildová a kol., 2019)

Vizualizace

Tato strategie nám přináší prožitek z předčítání. Dle Šafránkové (2012, str. 4): „Jde o schopnost v mysli vytvářet mentální obrazy.“ Při vizualizaci se dosavadní zkušenosti uvádějí v činnost. Souvisí s předchozí strategií propojování informací. Při této strategii se snažíme aktivizovat všechny smysly. Při četbě platí, že kvalita prožitku závisí na množství vnímaných detailů a úrovni naší představivosti. Čím větší je naše představivost a schopnost vybavit si velké množství detailů, tím je náš prožitek silnější a tvárnější. „Pokud dítě nedokáže tvořit mentální představy na základě slyšeného textu, ztrácí se mu jeho význam, klesá jeho pozornost i zájem o knihu.“ (Wildová a kol., 2019, str. 9) Pro děti předškolního věku může být příliš obtížné vyjádřit své představy, názory, myšlenky verbálně, proto je důležité umožnit jim vyjádřit je všemi možnými způsoby, a to dramaticky, výtvarně, pohybově, zvukově, a z největší části manipulací (Šafránková, 2012; Wildová a kol., 2019).

1

https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/03/2_CG_Gramotnostni_dovednosti_v_období_mladsiho_s_kolního_veku_.pdf,

Usuzování a předvídání

Čtenář při předvídání na základě získaných informací předpokládá, o čem bude příběh vyprávět, jak bude pokračovat. Zdrojem informací může být titulní stránka, název knihy, osobní zkušenosti nebo jiné texty. Dosavadní zkušenosti, představy jsou pro strategii velmi důležité, dítě tak má svůj odhad o co opřít. Strategii předvídání dítě uplatňuje již při výběru knihy. Již z ilustrace na obalu knihy dítě vyvozuje, jaký je uvnitř ukrytý příběh. To ovlivňuje rozhodnutí, zda se knize bude, či nebude věnovat. Předvídání se může uplatňovat před čtením i během čtení. Wildová a kol. (2019, s. 6) charakterizuje strategii usuzování jako: „Odhalování skrytých významů textu, odhalení souvislostí, které nejsou přímo vyřčeny.“

Shrnování

Strategie nás vede k převyprávění příběhu, kdy je důležité umět vybrat klíčové momenty, které vystihují podstatu děje. Pro dítě předškolního věku je shrnování velmi náročné, jelikož se často váže v příběhu na body, které jsou citově zabarvené, a často se od nich nedokáže oprostit. U předškolního věku tedy začínáme kladením otázek, na které jde jednoduše odpovídat, které navádějí ke shrnování. Příkladné otázky mohou znít: „O kom byl příběh? Kde se příběh odehrával? Jaký problém musel hrdina řešit?“ (Wildová a kol., 2019)

Hodnocení

Když si název strategie přečteme, první myšlenkou může být vyjádření libosti, či nelibosti z předčítaného příběhu, tak tomu ale není. Při této strategii jde spíše o vytváření názorů na text, zaujímání stanoviska k ukončení příběhu. Hodnotíme jednání postav (Wildová a kol., 2019).

Modelování čtenářských strategií

Je důležité si dovednosti, metody a strategie určitým způsobem osvojit. Jsou učitelé, kteří pracují se čtenářskými strategiemi intuitivně, jiní se snaží naučit, jak je dětem zprostředkovat. Je potřeba, aby učitel postupy individualizoval, aby přemýšlel kdy, jak a u koho kterou strategii použít (National Reading Panel, 2000, s. 4–7, in Wildová a kol., 2019, str. 6). V předškolním věku je možné a správné strategie rozvíjet souběžně i jednotlivě, ale je důležité vycházet ze zkušenosti dítěte. Z počátku rozvoje postupujeme pomalu, nespěcháme, strategie kombinujeme (Wildová a kol., 2019).

Pro předškolní dítě je nejdůležitější, aby cítilo oporu v dospělém člověku, která spočívá v kladení otázek a možnostech sledovat myšlenkové pochody zkušeného. Učitel by měl dítěti v

průběhu četby ozřejmovat, jak k určitým závěrům došel. Verbalizuje tedy své myšlenkové pochody, neboli modeluje. Jak se zmiňuje Šafránková (2009a, str. 28): „Modelování je prastarý a účinný způsob, jak naučit druhé dovednostem (Šafránková, 2009a; Wildová a kol., 2019).

Zkušený čtenář strategie užívá přirozeně, aniž by se nad nimi zamýšlel, jakou využije jako první či poslední. Při čtení vizualizuje, propojuje si čtení se souvislostmi ze života či s jinými texty, předvídá, vyvozuje, pokládá si otázky a jde mu to zcela automaticky. A tento navyklý systém jeho čtení stále proměňuje pohled na knihu, kterou čte. Jak se ve svém článku zmiňuje Šafránková (2009a), abychom jako učitelé mohli správně modelovat čtenářské strategie, je zapotřebí být zdatnými čtenáři, kteří běžně čtenářské strategie využívají, mít vštípené vědomosti o čtenářských strategiích a dovednostech, znát rozdíly mezi nimi, vyvodit, kdy je vhodné je využít. Také je důležité naslouchat svému vnitřnímu hlasu a dokázat jej interpretovat dětem. Pro modelování je nejprve důležité si uvědomit, jaké procesy nám osobně v mysli při četbě probíhají, abychom je mohli dětem představit. Například máme knihu, která se nazývá *Myšák jménem Julián*. Na obálce knihy je zobrazená myš. Nejdříve ukážeme knihu a modelujeme: „Milé děti, já teď zkusím vymyslet, o čem kniha bude. Na obrázku je přírodní prostředí, ve kterém se vyskytuje zvířátko, je velmi malé a nachází se v podzemí, nejspíš to bude myš, to asi příběh bude vyprávět o myšce. Zkusíme si knihu přečíst a uvidíme, zdali jsem měla ve svém odhadu pravdu (Šafránková, 2009a; Šafránková, 2009b).

Při práci se čtenářskými strategiemi poskytujeme přiměřenou a aktuálně potřebnou oporu, jejíž míra se bude zmenšovat s přibývajícím zkušenostmi (Pearson, 1991, str. 25, in Wildová a kol., 2019). Takový způsob učení se nazývá dle odborné terminologie „scaffolding“, v překladu lešení. V praxi si jej dle Šafránkové (2010, in Wildová a kol., 2019) můžeme popsat takto:

1. Učitel využívá strategií a zároveň modeluje. Komentuje, jak o textu přemýšlí, jaké má nápady, jaké si vybavuje souvislosti. Dítě mu naslouchá.
2. Učitel opět využívá strategií, ale nyní dítě zapojuje, pokládá mu otázky, které dítě přimějí o textu přemýšlet.
3. Dítě je aktivní, používá strategie, učitel doplňujícími otázkami zjišťuje, do jaké míry dítě textu porozumělo, případně dopomáhá.
4. Dítě samostatně užívá čtenářské strategie, učitel je pouze pozorovatelem.

3 VLIV RODINY NA ROZVOJ PŘEDČTENÁŘSTVÍ

3.1 Rodina

Pojem můžeme charakterizovat jako nejstarší a nejdůležitější společenská skupina, tedy forma vztahů členů a jejich organizace, a instituce, tedy závazný systém uspořádání a pravidel soužití, která plní funkci socializační, ekonomickou, sexuálně-regulační, reprodukční atd. Také se jí říká primární skupina. Z hlediska sociologického jde o první skupinu, do které je dítě začleněno, kde se od narození formuje osobnost dítěte a ve které zároveň prožíváme všechny fáze svého života. Model rodiny pro nás nejběžnější se nazývá nukleární, tvoří ho matka, otec a děti (Havlík, 2002; Průcha, 2013).

Jak se dočteme v Jandourkovi (2001), rodina některé funkce od počátku novověku předává státním, ale i jiným institucím, a to může vést ke krizi, což se dokládá vysokou mírou rozvodovosti.

Jak tvrdí Havlík (2002), pro dítě má být rodina: „emocionálním zázemím, pilířem bezpečí a jistoty, stimulace, podnětů a uznání, místem elementárních zkušeností a základnou pro vstup do společnosti.“ Na rodiny jsou tedy kladeny velmi vysoké nároky. Neplnění tohoto výčtu faktorů by mohlo znamenat vážné důsledky, může to dopadat jak na biologickou, sociální, ale i kulturní reprodukci společnosti.

Dále se budeme zabývat tím, jak dnešní česká rodina vypadá, co je pro ni charakteristické. V prvé řadě jde o výrazný pokles natality, na který musí mateřské školy reagovat. Zvyšuje se věk matek, vzrůstá počet dětí narozených mimo manželství, je vysoká rozvodovost. Z důvodů mnoha osamělých matek nebo posílení rodinného rozpočtu matky dětí předškolního věku vstupují do zaměstnání. Což znamená, že se svým dětem nemohou často věnovat tolik, jako je žádoucí a potřebné. Veliká zaneprázdněnost může mít vliv na stav dítěte. Jakého dovršili rodiče vzdělání má také neodmyslitelnou důležitost, především se to týká matky. Například výzkum Gavory (2018, str. 29), Čtení dětem v rodině, zjistil, že: „Rodiče s vyšším socioekonomickým statusem použili otázky s vyšší kognitivní náročností a při čtení častěji využívali mimojazykovou realitu.“ Již několik výzkumů prokázalo, že úroveň podnětů v rodině s vysokou školou či maturitou je daleko kvalitnější a vyšší než u rodičů, kteří dosáhli nižšího vzdělání. I z hlediska zapojení dětí

do mimoškolních aktivit jsou rodiče s vyšším vzděláním aktivnější (Gavora, 2018; Průcha, Kořátková, 2013).

Jak uvádí Průcha a Kořátková (2013, str. 31), mezi hlavní faktory ovlivňující vývoj dítěte patří rodinné prostředí, „které je všeobecně považováno za nejvýznamnější činitel utvářející vývoj dítěte.“ Ovlivňuje budoucnost dítěte, jaký dospělý z něj jednou vyroste.

3.2 Úlohy rodiny ve vztahu k čtenářské pregramotnosti

Jak již bylo řečeno, vztah ke knize a čtenářství se utváří už v útlém věku. Již od narození se tomu tak děje. Již od narození je od rodičů zapotřebí, aby se svým ratolestem plně věnovali i s knihou v ruce. Na dítě je třeba hovořit, rozvíjet jeho schopnosti. Když vytvoříme podmínky pro harmonický rozvoj dítěte, můžeme předpokládat jeho úspěšné zvládnutí čtení. Je přirozené, že si děti vyžadují pozornost svých rodičů, zajímají se o činnosti, proto bychom jim měli být oporou a věnovat se jim (Tomášová, 2015).

Lepilová dokonce ve své publikaci *Cesty ke čtenářství* (2014, str. 24) vyjadřuje, že: „Vztah ke kráse čteného/vyprávěného slova v mateřštině od raného dětství z povědomí dítěte nemizí, je-li zážitek spojený s rodiči, prarodiči, sourozenci.“

Dle Lawrence E. Shapiro (in Tomášková, 2015, str. 13) je důležitou úlohou rodičů svým dětem zprostředkovat vzdělávání jako hodnotu prostřednictvím určitých činností. Pro předškolní věk vybereme takové činnosti, které mu odpovídají. Činnosti mají bezpochyby funkci pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Mezi první vyjmenované patří vytvořit si režim, kdy se každý večer předčítá. U této činnosti je celá rodina v tichosti a klidu pospolu. Abychom motivovali děti k budoucímu čtenářství, nepostačí pouhé čtení před spaním. Je důležité s knihou pracovat i během dne, využívat při ní různé čtenářské metody a strategie, vtáhnout je do příběhu, čtení doplňovat dalšími činnostmi. Měli bychom být po celou dobu čtení na úrovni dialogu. Již americký propagátor předčítání nahlas, Jim Trelease, který přednášel na vzdělávacích akcích v letech 1979 až 2008, nabádá rodiče, aby předčítali bez ohledu na to, kolik mají ještě práce. Jak se dočteme v Cibákové (2019, str. 9) Treleasova přesvědčení spočívala v tom: „Že prostřednictvím hlasitého společného čtení rodičia taktiež pripravujú na budúci život.“ (Cibáková, 2019; Tomášková, 2015)

Rodiče mohou využívat další činnosti, například deskové hry, které rozvíjí paměť, orientaci v prostoru, zrakovou a sluchovou analýzu a syntézu, slovní a rozumové dovednosti. Vyřčené dovednosti a schopnosti, které rozvíjí, jsou nezbytné pro budoucí zvládnutí čtení a porozumění čtenému. Každý večer by rodiče měli hovořit o tom, co dítě v mateřské škole zažilo, co se naučilo nového, co se mu povedlo, s čím mu mohou pomoci. Je také dobré o způsobu sdílení přemýšlet, utvářet pro něj přívětivé podmínky. Příhodné je také navštěvovat muzea, knihovny a historické pamětihodnosti, které dítěti napomůžou začít se orientovat ve světě kultury. Rodiče mohou využít času a nového prostředí na rodinných dovolených. Pravidlo, že domácí úkol má výsostnou přednost před televizí a jinou zábavou, by mělo být v každé rodině dodržováno. Doporučuje se, aby rodiče svým dcerám a synům předpláceli dětské časopisy. Prohlídka pracoviště rodičů či jiného pracoviště, které se týká zájmu dítěte, pro něj bude přínosná. Prázdniny, i když slouží k odpočinku, je třeba naplnit aktivitami, které budou mít pro dítě smysl a budou jej rozvíjet. Nabízí se spousta možností, jako jsou tábory, různě zaměřené, knihovny, které nabízejí vzdělávací programy, i jiné projekty (Laufková (Informatorium, 2018); Tomášková, 2015).

Jak říká Veronika Laufková (Informatorium, 2018, str. 8): „Pokud děti neobklopíme knihami a nebudeme jim sami čtenářským vzorem, nemůžeme čekat, že získají vztah ke knihám.“

3.3 Spolupráce rodiny a mateřské školy

Jak se zmiňuje Průcha (2013, str. 248): „Rodina spolu se školou plní významné výchovné funkce, které lze chápat jako komplementární.“ Jak nalezneme v rámcovém vzdělávacím programu (2018, str. 6), úkolem předškolního vzdělávání je: „Doplňovat a podporovat rodinnou výchovu“, dále také utvářet dostatečně podnětné podmínky k všestrannému rozvoji a učení. Jak píše Linhartová (2014, str. 57): „Pedagog by měl navazovat na výchovu v rodině, znát potřeby a zájmy dítěte.“ Aby tedy působení učitelek bylo kvalitní, je důležité s rodiči vytvářet otevřené pozitivní vztahy, které směřují k přijetí školy jako místa pro zajímavou a širokou možnost poznávat věci a učit se. Tato spolupráce mezi školou a rodiči se má objevovat v průběžné denní komunikaci, v utváření termínů pro konzultace pedagogů s rodiči. Učitelé nabízejí různé možnosti vstřícné a otevřené komunikace a způsoby spolupráce. Předávají informace o akcích a možnostech, jak se na nich mohou rodiče podílet. Společné akce jsou pro děti velmi oblíbené. Dítě je velmi pyšné na to, že může paní učitelce i ostatním dětem ukázat své rodiče. Hlavním

účelem těchto akcí je, že se všichni zúčastnění mohou potkat, blíže seznámit, mít společné prožitky, pro další utváření vazeb, které mají ze socializačního hlediska pro dítě velký význam. Učitelé během roku seznamují rodiče se vzdělávacím programem a s možnostmi podílet se na jeho tvorbě. Rodičům by měl být dán přístup, aby mohli za svým dítětem do třídy, mohli se seznámit s tím, jak se jim aktivity daří. Existují různé formy komunikace, dle Linhartové (2014) jde o osobní kontakt s rodiči (zápis, informační hromadná schůzka, individuální schůzka) a písemný kontakt s rodiči (informační materiály, dopisy, e-maily, vzkazy, nástěnky) (Lážová, 2013; Linhartová, 2014; Kořátková & Průcha, 2013; RVP PV, 2018).

Je také dobré klást rodičů otázku, čím mohou rodiče přispět školce a zda chtějí. I když je tato otázka velikým překvapením, dá se říci, že všichni mohou mít radost, když mohou být užiteční. Každý může přispět různými způsoby. Někdo materiálně, někdo například přednáškou ze svého oboru. Tato pomoc může prospět nejen mateřské škole, ale hlavně rodině, vnímat školství jako aktivní a kreativní instituci, kterou i oni sami mohou svým přičiněním ovlivnit (Lážová, 2013, str. 20)

Vést funkční komunikaci, jak říká Linhartová (2014), nemusí být vždy jednoduché. Může zde hrát roli jazyková bariéra, náboženství, kulturní odlišnost, různorodost pohledů na výchovu a vzdělávání, rodiče mohou mít odlišná očekávání, která se týkají vzdělávacího systému.

Rovina interakcí může být pro učitele velmi obtížná. Učitel je nastavený na interakci s dítětem, tedy s jinou věkovou skupinou. Je důležité brát na vědomí, že učitel je expert na výchovu a vzdělávání v mateřské škole a rodič má tutéž roli, ale doma. Jak se dočteme v Mertinovi (2010, str. 26): „Úspěšná učitelka (v tomto směru) bývá ta, která navrhuje, projektuje a realizuje různé formy a druhy sociálních kontaktů s rodiči.“ (Mertin & Gillernová, 2010)

Pro optimální vztah a spolupráci mezi rodinou a školou platí určitá pravidla, vyplatí se zaujmout akceptující a empatický postoj. Víme, že sympatie hrají určitou roli, ale nesmíme zapomenout na svou profesionalitu a musíme se snažit přistupovat ke všem stejně. Je nutné vyjádřit podporu, povzbuzení a optimistický pohled na věc. Je důležité vybírat pro rozhovory s rodiči vhodná slova, aby nedošlo k nedorozumění, či dokonce uzavření cesty k rodiči. Zejména když zahajujeme rozhovor s rodičem, je důležité sdělit empatické výroky, které vyjadřují pochopení emocionálního prožitku dospělého. Závisí také na času a prostoru, kde s rodičem mluvíme (Mertin & Gillernová, 2010).

Jak se zmiňuje Tomášková (2015), ve spolupráci rodiny se školou jsou viditelné rezervy. Rodiče by měli projevit větší zájem o aktivity dětí v mateřské škole – prohlížet si výrobky svých dětí, využít možnost prohlédnout si pracovní listy, aby věděli, co dítě umí, jaké má rezervy. Strana učitelů by měla spolupracovat, informovat o podrobnostech rozvoje dítěte, na čem je důležité doma zapracovat. Spolupráce je důležitá pro automatizaci a důkladné osvojení. Práce rodičů s dětmi je primární, škola nedokáže z hlediska nedostatku času a prostoru zajistit zdokonalování jednotlivých dovedností a schopností pro úspěšnost ve škole, ale i pro rozvoj předčtenářské a čtenářské gramotnosti (Tomášková, 2015).

Aby mohla být institucionální čtenářská výchova, která se provádí v mateřské škole, efektivní, i přes vlivy médií (televize, tabletu, mobilů), je potřeba pomoci již v rodině, tedy tím, že budeme dětem číst knihy. Pokud tak činíme, velmi kladně tím ovlivňujeme budoucí začátky čtení ve škole. Děti tak budou mnohem lépe připraveny. Budou motivovanější, jejich slovní zásoba se rozšíří, budou rychleji vyjadřovat své myšlenky (Matějček, 1996, in Homolová, 2009, str. 9).

V průběhu školského vzdělávání, a zvláště v počátcích čtenářských dovedností, nemůže sama škola zvládnout kvalitní zajištění čtenářských dovedností, je zapotřebí spolupracovat s rodinou. Škola nemá dostatek času na procvičování. Rodina je zodpovědná jako primární skupina za rozvoj všech oblastí, a proto by mělo působení v čtenářské oblasti začínat již tam.

Základní aktivitou pro rodiče v mateřské škole je předčítání dětem, jejímž zakladatelem je již zmiňovaný Američan Trelease (Cibáková, 2019). V dnešní době existuje spousta programů. Tím nejznámějším je Křeslo pro hosta nebo Celé Česko čte dětem. Například Šafránková (2012, str. 16) s Květou Krüger vedla v mateřském centru program s názvem Čteme s nečtenáři, který se konal jednou týdně v rozsahu dvou hodin, což má podobnost s čtenářskými lekcemi, které jsem realizovala pro svůj výzkum. Z citovaného článku jsem se inspirovala pro sdílení oblíbených knih mezi dětmi. Podobně uvádí i čtenářské kluby či čtenářské kruhy, kterých se účastní rodiče s dětmi pod vedením lektora, uvádí i zahraniční publikace, např. Towell, Powell a Brown (2016).

ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část byla rozdělena do dvou kapitol z toho důvodu, že se náš výzkum týká jak předškolního dítěte a čtenářské pregramotnosti, tak rodiny a spoluprací mezi školou a rodinou. Zpracováním teoretické části jsem se chtěla nabytím vědomostí připravit na realizaci lekcí, které jsou podrobně rozpracovány v praktické části. Došlo tedy k naplnění prvního cíle tedy zorientovat se v problematice čtenářské pregramotnosti a možnostech práce s knihou, které by u dětí budovaly pozitivní vztah ke knihám, četbě pro potěšení a podpořily u nich porozumění textu.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíle praktické části

Cílem praktické části práce je navrhnout a realizovat lekce, které by rodičům ozřejmily možnosti práce s knihou skrze konkrétní aktivity, jež u jejich dětí pomohou budovat zájem o knihy a porozumění předčítanému textu a vyhodnotit účinnost těchto lekcí formou dotazníku pro rodiče.

Dílčí cíle práce

1. Navrhnout a realizovat konkrétní lekce zaměřené na práci s knihou pro rodiče s dětmi ve vybrané mateřské škole k podpoření zájmu o knihu u dětí a porozumění předčítanému textu.
2. Inspirovat rodiče seznamem kvalitní dětské literatury.
3. Ověřit pomocí dotazníku, jestli se po realizovaných lekcích předčítání rodičů a budování vztahu ke knize doma změnilo a zda se při předčítání inspirovali ukázkou využitých metod práce s knihou.

Hypotézy vztahující se ke kvantitativní části výzkumu

Na základě cílů výzkumu a studia odborné literatury jsem si ve své práci stanovila následující hypotézy:

Dotazník před zahájením lekcí:

- **H1:** Většina rodičů nezná pojem čtenářské strategie.
- **H2:** Většina rodičů nedoprovází čtení/předčítání dalšími aktivitami (hra, dramatizace, kresba).
- **H3:** Většina rodičů dětem předčítá pouze před spaním.
- **H4:** Většina dětí nedochází se svými rodiči do knihoven, ať už z důvodu půjčení si knihy, nebo využití programů, které knihovny nabízí.

Dotazník po zrealizovaných lekcích:

- **H5:** Většina rodičů předčítá dětem nejen před spaním.
- **H6:** Třetina zúčastněných rodičů začala využívat čtenářských strategií ve formě kladení otázek.
- **H7:** Rodiče po absolvování lekcí rozumí pojmu čtenářské strategie.
- **H8:** Většina rodičů doprovází čtení/předčítání dalšími aktivitami (hra, dramatizace, kresba).
- **H9:** Většina rodičů alespoň jednou s dětmi navštívila knihovnu za účelem půjčení knihy či návštěvy programu pro děti.
- **H10:** Třetina zúčastněných rodičů se inspirovala kvalitní doporučenou literaturou.

5 Metody a organizace práce

5.1 Metody výzkumu

Pro dosažení cílů jsem využila:

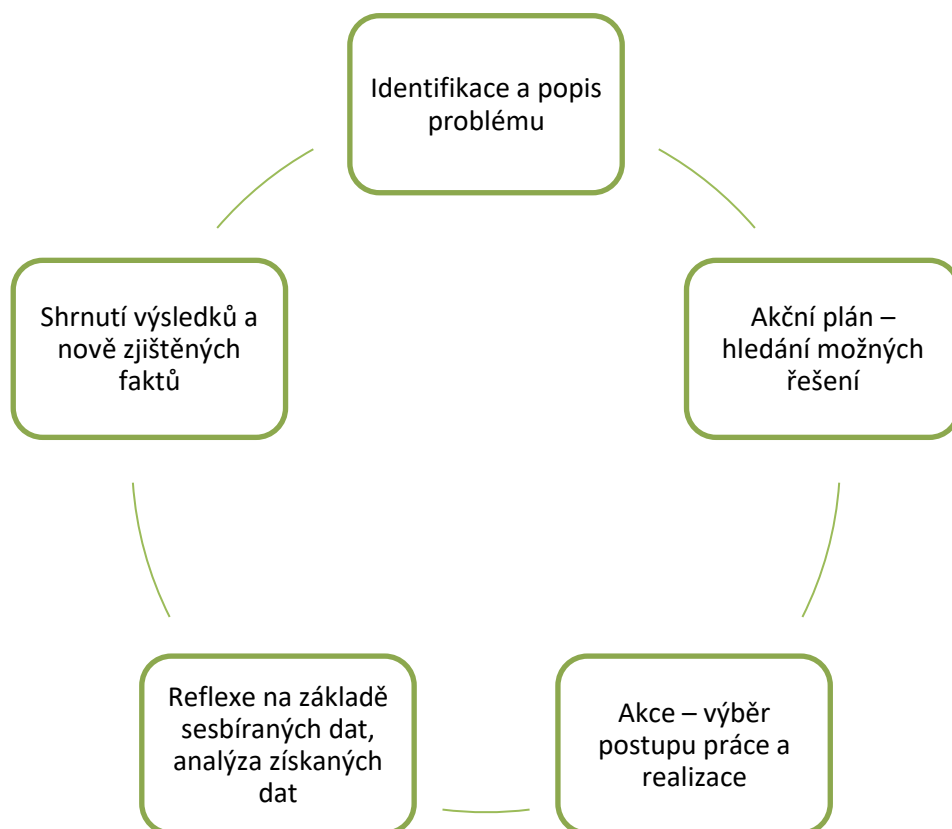
- Akční výzkum
- Dotazník

Akční výzkum

K vypracování této diplomové práce byl využit akční výzkum. Tento typ výzkumu, jak se dočteme v Hendlovi (2005), vznikl na základě kritiky tradiční, jak hermeneuticky, tak pozitivisticko-empiristicky orientované sociální vědy. Šlo především o kritiku toho, že praktický vliv byl nedostačující.

Akční výzkum má cyklický proces. Opakují se v něm pokaždé tři fáze, a to jsou akce, vyhodnocení a reflexe. Susman (1983) představuje model opakujícího se procesu, ale v pěti fázích. Na začátku je nezbytné si určit problém a sesbírat data. Další fáze navrhuje možná řešení, která jsou vlastně akčním plánem, který se v praxi uskuteční. Poté je realizována fáze sběru dat, u

kterých provádíme analýzu a dále i interpretaci. Na konci shrneme zjištěné informace, a vyhodnotíme, jak byl akční výzkum úspěšný. Jak jsme si řekli, akční výzkum je cyklický, proto se opět vrací na začátek a opakuje se.



Obrázek Model akčního výzkumu podle Susmana (1983)

Pro svůj výzkum jsem se ztotožnila se zdrojem od Whithead, 1993, in Nezvalová, 2002, s. 301, který jej také dělí do pěti fází. V první řadě si určíme problém z praxe. Pro můj výzkum jde budování vztahu dětí ke knize skrze spolupráci mateřské školy s rodiči. Dále navrhujeme řešení prostřednictvím sestavení několika lekcí, které vedou k budování vztahu ke knize a porozumění textu. Potom si konkretizujeme činnosti, volíme výzkumné metody, v mém případě půjde o dotazník. Čtvrtou fází je vyhodnocení výsledků činností daného problému. V závěru se vyjadřuji o vlivu navržených lekcí v rámci zvolené problematiky.

Metoda sběru dat – Dotazník

- Distribuovaný před lekcemi – otázky zjišťovaly, jestli rodiče využívají čtenářských strategií. Jednou z nejdůležitějších získaných informací bylo, jak často a kdy svým dětem rodiče předčítají. Také se otázky v dotazníku vztahovaly k tomu, jestli a za jakým účelem docházejí se svými dětmi do knihoven.
- Distribuovaný po lekcích – otázky zjišťovaly, zdali většina rodičů předčítá nejen před spaním, zdali většina rodičů začala využívat čtenářských strategií ve formě kladení otázek, zdali většina rodičů alespoň jednou navštívila knihovnu za účelem půjčení knih či účasti na programu a zdali se rodiče nechali inspirovat kvalitní doporučenou literaturou.

Dotazník

Dotazník je jedním z nejčastěji používaných nástrojů sběru dat. Písemně při něm zadáváme otázky a získáváme písemné odpovědi. Dotazník obsahuje soubor otázek, na které respondent ve volném pořadí odpovídá. V dotazníku nalezneme jak otevřené, tak uzavřené otázky. Z hlediska standardizace se jedná o nestandardizovaný dotazník, který jsem si pro svůj výzkum vytvořila. Dříve nebyl nikým použit (Eger, 2017).

Dotazník byl rozdán před první lekcí, kdy byl vytyčen čas pro jejich vyplnění. Rodiče, kteří nestihli dotazník vyplnit, si jej mohli vzít domů a přinést do mateřské školy. Využitý dotazník má dohromady dvacet jedna otázek. Jsou zde otevřené a uzavřené otázky. Otázky v dotazníku byly vytvořeny na základě kategorií, které jsou pro výzkum určující. Pro naplnění cílů výzkumu bylo sestaveno třináct kategorií. Návratnost dotazníků byla stoprocentní. Všichni jej odevzdali, jen kvalita a kvantita vyplnění se lišila.

Kategorie:

- předčítání nejen před spaním
- projev zájmu dítěte o knihy
- pokládání otázek během předčítání
- pokládání otázek, které se týkají předvídaní
- pokládání otázek vztahujících se k chronologii příběhu po čtení

- vysvětlování dětem neznámých slov
- dětská knihovnička jako součást domácnosti
- navštěvování knihovny za účelem půjčení knih
- návštěva knihovny za účelem účasti na programu
- doplňující aktivity jako součást četby
- znalost pojmu čtenářských strategií
- práce s ilustracemi v knize
- inspirace doporučenou literaturou

5.2 Charakteristika výzkumného souboru a podmínek

Pro svůj výzkum jsem si zvolila mateřskou školu, která se nachází na venkově v jižních Čechách. Jde o zařízení se třemi třídami, kde sama působím v jedné ze tříd jako třídní učitelka. Máme zde dvě třídy s heterogenním věkovým rozdělením a jednu homogenní pro děti mezi druhým a třetím rokem. Pro rozvoj vztahu ke knize nebyly v mé třídě předem vybudovány ideální podmínky.

5.3 Realizace výzkumu

5.3.1 Změna podmínek

Před zahájením výzkumu jsem si zřídila improvizovaný čtenářský koutek, do kterého jsem uspořádala dětskou literaturu z knihovny, která nebyla dříve dětmi navštěvována, jelikož u ní nebylo pohodlí pro prohlížení a byla skryta dveřmi od kuchyně, které bývají velmi často otevřené. Knihy jsou nyní dětem dostupné a rády jich využívají k prohlížení v koutku, kde se mohou posadit na dětskou pohovku, kterou je možné zatahnout závěsem pro dostatek soukromí, nebo mohou využít polštářů, kterých je zde dostatečné množství. Pro lepší přehlednost knih, které se například vztahují k tématu, o kterém hovoříme, byly do koutku zakoupeny police, na kterých jsou knihy postaveny tak, aby byl vidět obal knihy. Do čtenářské nabídky jsme přikoupili leporela ročních období od Bernerové a Rok v lese a další od Dziubak Emilia. Pro pohodlí učitelky při předčítání před spaním bylo do třídy zakoupeno křeslo se stolečkem a lampičkou. Ve svém výzkumu jsem pracovala s dětmi předškolního věku – oslovila jsem tedy rodiče předškolních dětí z obou heterogenních tříd. Mateřská škola v prvním pololetí, tedy v době mého výzkumu, se zaměřovala na rozvoj předčtenářské gramotnosti prostřednictvím návštěvy dětského oddělení knihovny v Jindřichově Hradci i účasti na projektu, který se konal ve spolupráci se

základní školou. Také zavedení Křesla pro hosta nám umožnilo více podporovat rozvoj čtenářské pregramotnosti.

5.3.2 Přehled využitých knih v lekcích

Knihy jsem vybírala tak, aby zapadaly do období, kdy budou realizovány, tedy z hlediska roční doby i z hlediska právě oslavovaných tradic. Také samozřejmě navazují na práci ve zdejší mateřské škole, na témata Podzimní les a jeho obyvatelé, Počasíčko a Advent.

1. LEKCE – Myšák jménem Julián
2. LEKCE – Holčička a déšť
3. LEKCE – O pejskovi a kočičce
4. LEKCE – Pan Podpostel
5. LEKCE – Narodil se Kristus Pán

5.3.3 Organizace práce

Již při volbě nového pracovního poměru jsem vyjádřila požadavek, že potřebuji v mateřské škole realizovat pedagogický výzkum, pro který je třeba vytvořit určité podmínky. S mými návrhy souhlasila paní ředitelka z mateřské školy v Kunžaku, kam jsem také nastoupila. Pro zahájení bylo potřebné vytvořit plakát, kterým jsem rodiče o uskutečnění soustavy lekcí informovala. Také jsem k němu měla možnost promluvit na akci rodičů s dětmi, kde jsem zároveň získala souhlasy od rodičů, že mohu při lekcích pořizovat videa a fotografie. Po seznámení se s možnostmi, podmínkami a pomůckami třídy jsem vytvořila soubor pěti lekcí s průběžnými úkoly. Před zahájením lekcí jsem vypracovala dotazník, který měli rodiče za úkol vyplnit.

Následovala realizace jednotlivých lekcí, které se konaly v předem určených termínech v pondělí od šestnácti třiceti. Každá lekce měla jinou délku trvání, ale průměrně končila po 80 minutách. Při jednotlivých výstupech jsem získávala videozáznamy, které mi pomohly k uchování informací, jež nebylo možné zapisovat při četbě a organizaci činností. Po každé lekci byla realizována reflexe se všemi zúčastněnými. Mezi jednotlivými lekcemi měli rodiče s dětmi možnost plnit dodatečné úkoly. O jejich zadání se mohli dočíst na informační nástěnce, k tomu určené v šatně, či ode mě přímo na lekci. K nástěnce byly přiložené další informace týkající se

možných návštěv městské knihovny či doporučené literatury. Na konci poslední lekce byly opět rozděny rodičům dotazníky k vyplnění.

Po realizovaných lekcích bylo důležité ze získaných dat zjistit, jak mé působení ovlivnilo práci rodičů doma s dětmi. Jednotlivé dotazníky jsem přepsala do elektronické verze, dále jsem porovnávala jednotlivé respondenty, jak se změnily výpovědi v jednotlivých otázkách dotazníku. Pro přehlednost jsem vytvořila tabulku s jednotlivými kategoriemi, kde je zaznamenán stav před lekcemi a po lekcích a také pokrok celé skupiny v dané kategorii.

6 Výsledky

6.1 Přehled lekcí a jejich reflexe

6.1.1 Myšák jménem Julián – 1. lekce

První lekce se odehrávala s využitím interaktivní tabule. Šlo o představení základní práce s knihou, kdy měli rodiče možnost si otázky z prezentace přečíst. Byla využita vizuální meditace, čtenářská strategie předvídání, vizualizace a hledání souvislostí. Po četbě příběhu probíhala výtvarná činnost, příprava loutky k nadcházející činnosti divadla s převyprávěním příběhu jednoho z rodičů, a další doprovodné činnosti k rozvoji orientace v chronologii příběhu dle obrázků a rozvoj paměti, co se za předměty v ilustracích vyskytovalo.

Anotace knihy:

TODD-STANTON, Joe. *Myšák jménem Julian*. Přeložil Katarína BELEJOVÁ. V Brně: CPress, 2019. ISBN 978-80-264-2511-3.

Dětská kniha nabízí přírodní prostředí lesa, luk a hlavně podzemí. Samotář myšák Julián se všem zvířatům straní. Má totiž spoustu predátorů, kteří se jej snaží sníst. Jednou se ale střetne s liškou, která o něj jeví zájem a má na něj velikou chuť. Mrštňný myšák ale rychle zaleze do svého doupátka, kde se zachrání. Lišku ale potká zlý osud, při lovu se zasekla v myšákově okénku. Příběh pojednává o tom, jak se z boje o život stalo přátelství myšáka a lišáka.

Důvod výběru knihy:

Vybrala jsem tuto knihu, jelikož jde o příběh, který nabízí spoustu možností k zamyšlení o navazování přátelství, o tom jak řešit různé problémy. Děti mají rády příběhy o zvířatech a v tomto příběhu jde o zvířata, která zde žijí, která jim mohou být blízká. Ilustrace nabízejí spoustu možností pro různé doplňující aktivity předčítání. Jde o novou publikaci, která je ještě k sehnání, pokud by o ni rodiče projevíli zájem.

REXLEXE 1. LEKCE – MYŠÁK JMÉNEM JULIÁN

Den a doba trvání: 4. listopadu 2019 16.30–17.40 h, 27 min probíhalo předčítání s tím, že se převážně sedělo na židličce

Účast: Dohromady se zúčastnilo jedenáct dětí a šest dospělých osob. Z toho dvě děti byly školního věku a nebyly původně přihlášeny na lekce, jen se chtěly tento den zúčastnit.

Pozornost dětí: Chlapci a dívky byli po celou dobu lekce velmi pozorní. Ke konci při průběhu divadla bylo zapotřebí je pobídnout k činnosti, aby si nepovídali mezi sebou a neprováděli zlobivé kousky s loutkami.

Aktivita dětí: Ze začátku lekce bylo velmi těžké s dětmi navázat spolupráci při pokládání otázek. Jelikož byla pro děti práce nová, nedokázaly ihned pohotově reagovat. Po několika otázkách se vše zlepšilo a některé začaly aktivně pracovat. V průběhu se přidávaly i další. Za tuto lekci byl znát veliký posun v navázání vztahu mezi mnou a dětmi, ke konci lekce jsme již velmi dobře spolupracovali.

Aktivita rodičů: Rodiče byli zprvu aktivnější nežli děti. Jeden otec dokonce pomáhal dětem podávat další doplňující otázky a byla u toho velmi legrační a příjemná atmosféra. Tentýž otec se zapojil do vyprávění příběhu při dramatizaci s loutkami. Jeho projev byl velmi příjemný a dynamický, měla jsem velkou radost z jeho ochoty a nadšení se zapojit a spolupracovat. Při výrobě loutek většina dospělých svým dětem pomáhala s vybarvováním či lepením izolepami. Jedna maminka se projevovala pasivně, neměla zájem se svým dítětem spolupracovat i přes mé pobídky. Pomoci jsem se nakonec ujala já.

Atmosféra ve třídě: Ve třídě panovalo velmi příjemné klima.

Volba prostoru pro činnosti: Aktivita se odehrávaly ve třídě u interaktivní tabule, kde probíhalo promítání.

Výběr činností: Myslím, že aktivity byly pro děti zajímavé. Při pohodlném sezení na židli měly děti možnost pozorně naslouchat pro některé novému způsobu předčítání. Ke konci bylo znatelné, že pro ně sezení začíná být dlouhé. Proto chci pro příští lekci zvolit aktivity, které by se střídaly s předčítáním, a činnost by probíhala na koberci s možností posadit se na polštářek.

Vyhodnocení některých aktivit:

Pokládání otázek před čtením: Děti se nedokázaly ihned zapojit do odpovídání, bylo vidět, že se děti na takové otázky prozatím nikdo neptal nebo se přede mnou styděly odpovídat. Dodala jsem jim tedy odvahy takovou formou, že se nemusíme bát, že bychom odpověděli špatně, že

každý může přispět svým názorem, a tak z naší společné práce vzejde veliké dílo. Po několika otázkách se děti zbavily zábran a ty odvážnější začaly odpovídat. U většiny otázek děti měly potuchy, jak odpovědět. Jedině pojem predátor ještě nikdo z nich neznal, a tak jsme si jej museli vysvětlit i ve spolupráci s rodiči. Po otázce, jestli někdo viděl myšku, samozřejmě téměř každý přispěl svou zkušeností, například: „Naše kočka chytá myšky a vždycky nám nějakou nechá před dveřma.“

Otázky k úvodní stránce: Děti dokázaly reagovat, že kniha bude o myšce, ale nedokázaly předvídat příběh podle ilustrace, proto bylo nutné zaujmout pozornost dodatečnou otázkou: „Koho ještě vidíte na obrázku? Jaké zvířátko?“ Děti ihned reagovaly, že tam je liška, dokonce si všimly i jejího ocasu, který vykukoval zpoza stromu.

Vizuální meditace: Činnost byla velmi pozitivně hodnocena rodiči i dětmi. Nenutila jsem všechny děti, aby si zavřely oči, ale když viděly, že se ostatní snaží mít je zavřené, každý si to alespoň na chvíli vyzkoušel. Děti byly potichu a naslouchaly pozorně, občas někdo přispěl poznámkou typu: „Je a já tady vidím ježka, který tu žije se svou rodinkou.“ Což nám dává velmi dobrou zpětnou vazbu, jak některé děti dokázaly navázat na příběh v představách, jak byly schopny představu rozvinout.

Ukázka hlavního hrdiny: S dětmi jsme si podrobně popsali myš, ale hledání souvislostí v rámci otázky, znáte nějakou pohádku/písničku, kde vystupuje myš, se dětem nezdařilo. Proto jsme museli s rodiči napovědět. Dokonce jsme si spontánně zaspívali píseň Kočka leze dírou.

Pokládání otázek při čtení: Děti dokázaly již lépe odpovídat na otázky. Spolupracovala většina dětí, odpovědi začínaly být přiléhavější. Co se týče otázek na emoce, jako například: „Jak byste se cítili, kdyby vás někdo sledoval?“ (čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni dítě-text), bylo zapotřebí děti navést, na co se vlastně ptám. Proto jsem děti naváděla: „Děti, kdyby vás někdo sledoval, cítili byste se vesele, radostně?“ Děti ihned odpovídaly, že ne, že by byly vystrašené, měly by strach. Tuto otázku jsme také spontánně doplnili o ztvárnění sochy a vyjádření mimiky.

Aktivita – vytahování zlatáku ze džbánu

Většina dětí se projevila při této činnosti aktivně. Malí účastníci projeví zájem o to, aby si zkusil vytáhnout zlaták i nějaký dospělý, což se vyplnilo a zúčastnil se tatínek, který měl shodou

okolností opravdu veliké ruce a zlaták se mu nepodařil ze džbánu vyprostit. Na této aktivitě jsme si vysvětlili, že některé otvory jsou příliš malé, abychom se jimi mohli protáhnout, a že některých věcí, úlovek je třeba se vzdát pro záchranu sama sebe. Myslím, že děti hlavní myšlenku pochopily podle reakce: „Paní učitelko Maruško, ale to bylo v pohádce o tom čertovi.“ Byla jsem ráda, že chlapec poznal, že aktivity souvisí s pohádkou Čert ví proč, ze které jsem se nechala inspirovat. Zároveň chlapec využil strategie hledání souvislostí.

Reflexe: Příběh jsme převypravovali všichni společně. Velmi často jsem dětem musela dopomáhat. Jako dopomoc nám posloužily také obrázky v prezentaci. Hledání souvislostí dětem opět dělalo problémy, a tak jsme museli s rodiči vymýšlet různé pohádky, kdy si přátelé pomohli. Příběh se dětem velmi líbil. Na tabuli se vyskytovaly pouze modré magnety, vyjadřující pozitivní pohled na naši společnou práci.

Výroba loutky

Většina rodičů i dětí byla aktivní. Již při vyhodnocení aktivity rodičů jsme se zmínili, že jedna maminka neměla zájem svému dítěti pomoci při výrobě loutky. Chlapci i dívky měli zájem o to vyrobit si co nejkrásnější loutku, co nejlépe ji bez přetahování vybarvit pastelkami. Jelikož se snaha vyvíjela velmi dlouho, musela jsem aktivitu utnout, abychom stihli dramatizaci příběhu. Děti jsem motivovala k tomu, aby si loutku dokreslili po divadle nebo doma. Všichni na mé rozhodnutí bez problému přistoupili.

Divadélko

Vyrobené loutky si děti navlékly na ruce a všichni si usedli za zavěšenou deku na tělovýchovném mostu. V plánu mělo být, že se budu snažit příběh ve spolupráci s dětmi převyprávět a děti budou manipulovat s loutkami, ale když jsem viděla veliký zájem jednoho tatínka zasahovat do uspořádání loutek v divadélku, nemohla jsem odolat a nabídla jsem mu možnost příběh vyprávět. Pro lepší orientaci v příběhu jsem mu půjčila knihu. Jelikož byl nesmělý, ale odvážný se této role vypravěče ujmout, začal příběh předčítat. Měl dynamický, vřelý a zajímavý projev, děti jej tedy rády poslouchaly a snažily se spolupracovat ve smyslu, kdo má být na scéně a kdo ne. Do spolupráce děti organizovat v manipulaci s loutkami se připojily další dvě maminky. Z dramatizace pohádky se stalo jedno velké společné a milé dílo.

Zařazování věcí, které se v knize na obrázcích vyskytovaly a které ne

Tuto aktivitu si měly děti s rodiči možnost vyzkoušet po četbě a dramatizaci příběhu. Byla zde stoprocentní účast, pro děti se aktivita jevila zajímavě a pro rodiče přinesla zpětnou vazbu o tom, jak jejich dítě vnímalo příběh, zda bylo schopné sledovat detaily. Některým dětem bylo zapotřebí půjčit knihu pro nahlédnutí do ilustrací.

Co příště udělat lépe: Myslím, že toto hledání probíhalo velmi dobře. Děti i rodiče se seznámili s novými možnostmi v předčítání, které také byly vyobrazeny na interaktivní tabuli, což se stalo pro rodiče přehlednější a lépe si všechny doplňující aktivity a strategie mohli uvědomit. Jen na dětech bylo vidět, že je pro ně sezení na židli obtížné, proto bych ráda další lekce přesunula na koberec s využitím polštářků pro sezení a s využitím možnosti příběh doplňovat i pohybovými aktivitami, u kterých budou mít děti příležitost si odpočinout. Pro další lekci bych také ráda využila klavíru jako možnosti doprovodu písni.

6.1.2 Holčička a déšť – 2. lekce

Lekce nabízí jiné místo konání. Na koberci v prostorné třídě s možnostmi sednout si na polštářky či lavičku. Lekce nabízí využití čtenářských strategií předvídání, hledání souvislostí ve všech rovinách, vizualizace a kladení otázek. Lekce také nabízela doplňující aktivity k četbě, a to hudební, dramatické, pohybové i výtvarné. Je zde poprvé využita čtenářská kostka před čtením.

Anotace knihy:

LUKEŠOVÁ, Milena. *Holčička a déšť*. 2. vydání. Ilustroval Jan KUDLÁČEK. V Praze: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05427-8.

Už mnohokrát oceněná a přeložená dětská kniha nabízí příběh o holčičce, která si v letním období vykračuje na procházce a přeje si někoho potkat. Koho nepotká, déšť. Jestli se s deštěm dá přátelit, záleží na vysvětlení každého z nás. Déšť se potýká s lidmi a zvířaty, kteří jej nemají rádi, schovávají se před ním a posílají jej pryč. Ale holčička jej má ráda.

Důvod výběru knihy:

Knihu jsem vybrala, jelikož zapadala do období, ve kterém probíhala lekce. Opět šlo o navazování přátelství, možná spíše o budování kladného vztahu k dešti, k vodě, která je právě teď

tak vzácná v období už několika suchých let. Chtěla jsem vybrat alespoň jednu knihu od Mileny Lukešové, kvůli jejím příjemným a hřejivým ilustracím, které by mohly budovat vkus. Kniha nám také ukazuje rozdíl, jak vypadá déšť v očích holčičky, a jak z pohledu ostatních.

REFLEXE 2. LEKCE – HOLČIČKA A DÉŠŤ

Den a doba trvání: 18. 11. 2020 16.30–18.00

Účast: osm dětí

Pozornost dětí: Skvělá úroveň pozornosti většiny dětí.

Aktivita dětí: Kromě jednoho chlapce se děti projevovaly aktivně. Někdy bylo zapotřebí využít metody, kdy se děti hlásí, pokud chtějí něco sdělit, aby byla dodržena pravidla dialogu.

Aktivita rodičů: Většina rodičů se zapojila i do hry na duhu. Opět kromě jedné maminky. Někteří rodiče se snažili svými vtípkami aktivity obohatit. Pomáhali vytvářet další otázky. Spolupráce byla výrazná.

Atmosféra ve třídě: Ve třídě vládla velmi pozitivní, aktivní a milá atmosféra.

Volba prostoru pro činnosti: Prostor na koberec s využitím polštářků byl nejlepší možností. Rozhodla jsem se jej využívat i během všech nadcházejících lekcí. Rodiče zde mají možnost se posadit jak na koberec k dětem, tak na židličky nebo lavičku, každý tedy využije místa, které je mu pohodlné. Ze začátku lekce bylo znatelné, že rodiče nechtějí být příliš blízko vedle sebe a posedávají si po celém prostoru místnosti. Ke konci možná došlo v rámci společné práce ke sblížení a většina rodičů si posedala ke křeslu na polštářky s dětmi.

Výběr činností: V návaznosti na předchozí lekci si myslím, že bylo vhodné využít možnosti příběhu průběžně přerušovat a doplňovat různorodými aktivitami, u kterých se nevyskytovala pohybová pasivita. Pro děti tak bylo přirozenější se po celou dobu lekce aktivně, pozorně a soustředěně projevovat.

Vyhodnocení některých aktivit:

Využití kostky před čtením: Někteří rodiče byli s dětmi velmi aktivní, ale našla se zde také maminka se synem, kteří neprojevovali zájem, ani nebyla viděna motivace ze strany matky. Po mé krátké motivaci k činnosti se neprojevil zájem, a tak jsem je nechala v klidu odpočívat, možná

byli již po celém dnu unavení, a tak nebylo zapotřebí je do ničeho nutit. Při činnosti bylo vidět, kdo kostku používal a kdo ještě ne. Většina rodičů ji nepoužívala, pouze jedna maminka s holčičkou. Pro práci s kostkou jsem raději ještě rodičům, kteří si doma zapomněli vysvětlivky, rozdala mé nakopírované, které jsem měla v záloze. Při práci s kostkou jsem páry obcházela a byla jim nápomocna. Většina rodičů se snažila s dítětem odpovědět na všechny otázky. Když bylo zřejmé, že má většina hotovo, prošli jsme si všichni společně všechny otázky na kostce a každý přispěl svým nápadem.

Otázky k názvu „Holčička a déšť“: Děti ještě stále z počátku lekce na otázky nereagují adekvátně a beze studu. U třetí otázky: „Co je to déšť, kde se bere? K čemu je dobrý?“ děti dokázaly bravurně odpovídat. Dokázaly také vyjádřit k čemu je potřebný.

Využití knížky o počasí: Organizace proběhla velmi dobře, jelikož ve třídě bylo málo dětí, sesedli si všichni ke knize a každý měl přehled o prohlížených obrázcích.

Činnost uvařit si čaj: Bohužel z hlediska bezpečnosti neproběhla, jelikož zde byli velmi akční chlapci, u kterých jsem se bála, že se opaří.

Hudební aktivita

Všichni se se zájmem do zpěvu písně i rytmických her zapojili. Chvilí dětem i rodičům trvalo, než jsme se sladili s rytmem, ale ke konci jsme se stali jednou velkou kapelou hry na tělo. Někteří rodiče s obdivem sledovali možnosti práce s písničkou, dokonce se mezi rodiči ozvalo, že si rádi podobnou hru zahrají i doma, což pro mě bylo významnou zpětnou vazbou.

Aktivita – rozprašování vody na ruce – nikdo neprojevoval známky strachu.

Otázky v průběhu četby: S otázkami, proč chce holčička někoho potkat a jak se cítí, bylo potřeba dětem pomoci dalšími doprovodnými otázkami. Jako například: „Jde holčička s někým, nebo sama? Je to venku lepší s kamarády, nebo bez nich a proč?“ Děti na tyto otázky dokázaly lépe odpovídat. „Já chodím ven s Kubičkem, můžeme si hrát společně, je to větší zábava.“ Společně jsme si tedy shrnuli, že když jsme venku sami, může nám být smutno a potřebujeme kamaráda, se kterým bychom mohli být veselejší.

Po otázce: „Pozvali jsme někdy někoho k vám domů?“ se hrnula spousta zkušeností. Děti velmi dobře reagovaly, že kdybychom si pozvali do domu déšť, celý dům by nám promoknul.

Aktivita – jak by ses rozhodnul ty (zůstat doma, nebo nechat deště venku samotného)

Při této aktivitě bylo zajímavé pozorovat již utvářející se osobnosti dětí. Na některých byla vidět jistota, jiní svá rozhodnutí několikrát změnili, ale zároveň mě těšilo, že jim na rozhodnutí velmi záleží. Při obhajobě svého názoru jsme mohli vypožorovat, že skutečně předškolní věk nerespektuje zákony logiky, což se projevilo u jedné dívky, která vypověděla souvětím, jehož věty si vzájemně odporovaly.

Aktivita – volání na holčičku – Všichni aktivně a zvesela zvolali.

Další otázky v průběhu předčítání: Na otázku: „Proč všichni odmítají déšť?“ jsme si skupinově i ve spolupráci s rodiči odpověděli, že je mokrá a někdy kvůli němu nemůžeme jít ven, ale abychom mohli jít v bezpečí a bez promoknutí ven, je potřeba využít speciálního oděvu. Děti bezproblémově odpovídaly, co nosí v dešti.

Pohybově dramatická činnost na déšť

Jelikož této činnosti předcházelo chvíli čtení, některé děti uvítaly možnost pohybu. Bez jakékoli motivace se zapojila většina rodičů. Dospělí i děti rádi dramatizovali jednotlivé kapičky i kapky a kaluže, na čemž jsme si také osvojili vědomosti o tom, jak kaluže vznikají.

Pamatujete si, děti, o čem byl příběh? Do převypravování se hrnulo mnoho dětí, každému jsem tedy nechala možnost se k části příběhu vyjádřit. Společně převyprávěly příběh tři děti.

Co je to duha? Téměř každé dítě chtělo zprvu sdělit zkušenosti s duhou. Jeden chlapec nám sdělil, jak vzniká. U otázky spojené s barvami duhy děti spíše hádaly, proto jsme si je raději podrobně ukázaly na vytištěném obrázku duhy.

Pohybová činnost na duhu: Činnost zde byla na místě, jelikož se několik dětí už projevilo nepozorně kvůli sedavé činnosti. Do pohybu se s dětmi zapojila i většina rodičů, která ochotně na zvedání barviček vybíhala do kruhu.

Reflexe: Dle gest a soch našich účastníků bylo zřejmé, že se všem příběh líbil. Dokonce všichni pochopili zadání, že mají utvořit sochu až na slovo socha a zůstat nehybně. Jejich pohotovost byla výborná.

Předpověď počasí

Myslím, že aktivita byla pro děti zajímavá a zároveň při ní bylo zapotřebí sebrat odvalu vystoupit před ostatními. Ti, kteří projevovali z vystupování strach, měli možnost si počkat a podívat se na odvážnější děti a vidět, že se nemají čeho bát z jedné předem určené věty, která zněla: „Zítra bude... (dle obrázku).“ Nakonec všechny děti dokázaly před ostatními počasí předpovídat. Někteří větou o dvou slovech, jiní celou rozvinutou větou nebo i souvětím.

Kresba duhy

Do kresby duhy se aktivně zapojily všechny děti. Podle předlohy duhy se mohly děti řídit pořadím barev. Rodiče pomáhali s umístěním pruhů a organizací. Při vybarvování duhy si rodiče i děti mezi sebou povídali.

Po lekci

Většina rodičů chválala se svými dětmi domů, ale dvě maminky se zastavily a měly potřebu konzultovat vyzorované projevy svých dětí při četbě.

Co příště udělat lépe, jinak

Jelikož někteří rodiče projevili zájem dětem v lekcích předčítat, chci, aby k tomu dostali příště příležitost.

6.1.3 Povídání o pejskovi a kočičce – 3. lekce

Naše národní bohatství od Josefa Čapka jsme měli možnost doplnit otázkami, předvídáním, shrnováním, vizualizací a využitím čtenářských kostek při čtení. Děti si zde procvičovaly paměť, dramatizovaly postup pečení dortu, seznámily se s tím, jaké ingredience do dortu patří. Rodiče v této lekci měli sami možnost dětem předčítat.

Anotace knihy:

ČAPEK, Josef. *Povídání o pejskovi a kočičce jak spolu hospodařili a ještě o všelijakých jiných věcech*. Praha: Ottovo nakladatelství, 1998. ISBN 80-7181-182-3.

Dobrodružství dvou nerozlučných zvířecích přátel rozveselují již několik generací. Již naše maminky a tatínkové poslouchali vyprávění o tom, jak se zvířátka snaží vést život jako lidé a

napodobovat od mytí podlahy, až k tomu jak psali psaní děvčátkům do Nymburka. My se pozastavíme u kapitoly, jak si pejsek s kočičkou dělali k svátku dort. Nalezneme zde ponaučení o psovi, který si vzal, co mu nepatří, a poznání, že ze všeho dobrého nemusí být chutný dort, ba naopak.

Důvod výběru knihy:

Povídání o dvou domácích zvířatech jsem vybrala, abych dětem představila alespoň jednu monografii z našeho českého literárního bohatství. Pejška a kočičku by mělo znát každé dítě.

REFLEXE 3. LEKCE – O PEJSKOVI A KOČIČCE

Den a doba trvání: 2. 12. 2020 16.30–17.50

Účast: 11 dětí, 7 dospělých (většina rodičů přivedla děti dvě)

Pozornost dětí: Většina dětí byla ze začátku pozorná, ale v návaznosti na chování dvou chlapců, dvojčat, pozornost upadala. I když chlapci byli pozorní a aktivní, strhávali na sebe často pozornost a prováděli lumpárny. Jejich maminka je v narušování lekce nikterak neomezovala. Chlapci s sebou občas strhli i jiné děti. Jejich rodiče se je snažili usměrňovat. Dvojčata dokázala pobavit i některé rodiče, i když lekci trošku narušovala. Po lekci jsem z těchto důvodů měla pocit, že se nezdařila, ale s odstupem času a s tím, že jsem se podívala na videozáznamy, jsem si uvědomila, že mé pocity byly přehnané, a to z toho důvodu, že předchozí dvě lekce děti byly skutečně pozorné po celou dobu lekce, a nedocházelo k podobným problémům.

Aktivita dětí: Snažila jsem se převážně aktivizovat dvojčata, která stále vyrušovala, ale jejich dovádění vždy přehlušilo mou pozornost k ostatním dětem. Snažila jsem se vybízet i ostatní, ale často je některé z dvojčat svým skokem do řeči přehlušilo.

Aktivita rodičů: Rodiče se projevovali opět velmi aktivně. Již jsem byla z minulých lekcí seznámena s tím, kdo má zájem být aktivnější a kdo chce být spíše v ústraní, což mi pomohlo navazovat kontakty ke spolupráci individuálním přístupem, a tak se spolupráce mezi námi jeví na čím dál lepší úrovni. Myslím, že jsou zde tři rodičové aktivnějšího rázu, potom několik průměrně se projevujících a jedna maminka, která chce být raději v ústraní, ale po lekcích vždy vyvine zájem k hodnocení a v plnění úkolů s dětmi je precizní.

Jak děti odpovídaly na průběžné otázky?

Děti byly ve výpovědích velmi pohotové a nebály se přispět svými nápady, zkušenostmi, myšlenkami, a hlavně svým humorem, což se týkalo hlavně dvojčat.

O: Zná někdo tuto knihu – Děti ji velmi dobře znaly, nejen z předčítání svých rodičů, ale i z mateřské školy nebo televizních večerníčků.

Většina odpovědí, jelikož knihu děti znaly, bylo přímočarých bez zaváhání. Každý sdělil, jaký má svůj nejoblíbenější dort.

O: Jaké z toho plyne ponaučení – Děti se převážně vyjadřovaly k tomu, že není dobré dávat do dortu všechny přísady. Návodnými otázkami jsme také došli k tomu, že je zlé někomu ukrást jídlo nebo nějakou věc, že pejsek na to šeredně doplatil.

Atmosféra ve třídě: V návaznosti na kritérium pozornosti dětí se chci zmínit o tom, že atmosféra byla velmi smíšená. Někteří rodiče dokázali brát nekázeň dvojčat i svých dětí s optimismem a činnosti si užívali. Našlo se několik rodičů, na kterých bylo znát, že si průběh lekce představovali jinak, ale i tak projevovali zájem o činnosti a zároveň další lekce.

Volba prostoru pro činnost: Myslím, že výběr prostoru pro činnost i dnes odpovídal činností a potřebám dětí i rodičů.

Výběr činnosti: Myslím, že prolínání různorodých aktivit bylo vyhovující.

Vyhodnocení některých aktivit:

Aktivita s padákem – dramatizace: Většina rodičů se zapojila do činnosti, také si vylosovali kartičku a stali se určitou přísadou. Jedna maminka mi pomáhala všechny ingredience zamíchat. Chlapci a dívky se projevovali velmi radostně a aktivně při míchání a kynutí těsta. Při kynutí těsta na druhý pokus si děti dokázaly odhadnout míru, jak moc je třeba nakynout, aby největší nakynutí, tedy ve stoje, opravdu probíhalo až na udání číslovky pět.

Předčítání rodičů: Po mé otázce, kdo by měl zájem předčítat, se ihned angažovala jedna maminka. Její projev byl velmi příjemný, klidný. Děti, jelikož nastala změna, dostaly o něco větší zájem o poslech předčítaného.

Hra na vaření dortu pejska a kočičky

Do výběru ingrediencí se zapojily všechny děti. Konzultovaly výběr potravin mezi sebou, se mnou i s rodiči. Spolupráce mezi všemi zúčastněnými byla značná. Po aktivitě dětí jsem uvedla všechny do stavu klidu a vytvořila prostor pro vyhodnocení, zda děti zařadily ingredience správně. Došlo jen k pár chybám, čímž jsem si ověřila pozornost dětí při četbě.

Doplňená pohybová aktivita: Jelikož se především dvojčata začala projevovat velmi unaveně, kroutila se a dělala různé akrobatické kousky, zařadila jsem improvizovaně do činnosti pohybovou hru, kterou mají všichni v MŠ rádi, a to hru na sochy. V průběhu hry se většina dětí chovala adekvátně, ale dvojčata často do někoho narážela a schválně padala na zem. Proto jsme museli brzy tuto aktivitu přerušit a dále se věnovat předčítání.

Co to znamená něco na zub: „Je to dort a je to mňamka.“ Odpověděla jedna z holčiček. Dále jsme si vysvětlili, že to nemusí být pouhý dort, ale i něco jiného.

Použití kostky při čtení

Většina rodičů aktivně využívala kostku, spolupracovala s dětmi, dávala další návodné otázky, popřípadě se zeptala. Maminka s dvojčaty potřebovala pomoci, a tak jsem jim byla k dispozici pro podporu udržení pozornosti. Chlapci se zprvu nedokázali vystřídat v hodů s kostkou, byla zapotřebí motivace, která úspěšně zabrala. Chlapci aktivně vymýšleli velmi zábavné a originální příběhy. Jedna maminka s chlapcem byla naprosto pasivní, chlapec byl prý unavený, proto nechtěl spolupracovat. Jde o chlapce, který má také sníženou úroveň pozornosti a je v rozhodování zdali nebude mít odklad, proto jsem je nechala v klidu odpočívat, kdežto u dvojčat, která jsou převážně pohybově hyperaktivní, jsem vynakládala snahu se jim věnovat.

Skládání obrázků chronologicky za sebou

Po četbě měly děti možnost využít dodatkových činností, jejichž pomůcky byly umístěny do místnosti před vchodem do šatny. Většina dětí si činnost vyzkoušela s úspěchem.

Co příště udělat lépe, jinak

Využít více doplňkových pohybových a divadelních aktivit pro brzy unavitelné děti. Vybrat knihu s menším podílem textu vůči obrázkům, převážně ilustrovanou knihu.

6.1.4 Pan Podpostel – 4. lekce

Čtvrté setkání s rodiči nám umožnilo inspirovat se oblíbenými knihami ostatních zúčastněných, kdy docházelo k rozvoji vyjadřovacích schopností. Lekce byla velmi přívětivá svým malým obsahem čteného textu. Výběr textu vycházel z předešlé zkušenosti, kdy jsme četli z knihy Povídání o pejskovi a kočičce. Děti si vyzkoušely odpovídat na různé otázky vztahující se k textu, uplatňovaly předvídání, usuzování, hledání souvislostí i shrnování. Využili jsme hlavně možnosti stínohry, kdy si děti vyzkoušely manipulaci s loutkou a dramatizaci části příběhu.

Anotace knihy:

RIDDELL, Chris. *Pan Podpostel*. Přeložil Petr ELIÁŠ. V Praze: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05472-8.

Dobrodružství noci nám chce sdělit příběh o chlapci Jeníkovi, který se nenechá vylekat strašidly, která se mu objevují v pokoji, ale naopak jim nabídne svou postel, jelikož se jim v jejich postelích spí špatně. Příběh nám ukazuje chlapcovu srdečnost a ochotu rozdělit se i na úkor sám sebe.

Důvod výběru knihy:

Knihu o nočním životě v pokoji malého Jeníka jsem vybrala, jelikož se nacházíme v období, kdy je většinu dne tma, která je pro děti mnohdy strašidelnou, jelikož jim jejich bujná fantazie mění běžné předměty ve strašidla. Tato kniha nám ukazuje, že i když nějaké to strašidlo v pokoji najdeme, může být přátelské a neublíží nám.

REFLEXE 4. LEKCE – PAN PODPOSTEL

Den a doba trvání: 9. 12. 2020 od 16.30 do 18.00

Účast: Devět dětí, šest rodičů

Pozornost dětí: Pozornost byla na vysoké úrovni, nebylo třeba výrazně zasahovat.

Aktivita dětí: Domnívám se, že tato lekce byla z hlediska dětí nejaktivnější. Se skupinou jsme dokázali velmi dobře spolupracovat, děti dokázaly již velmi dobře reagovat na otázky a plnit úkoly.

Aktivita rodičů: S rodiči se zatím neprojevil žádný problém, dokáží respektovat výběr činností, jsou do nich rádi zapojeni. Nikdo nevyrušuje, všichni se zajímají o dané téma a pomáhají s organizací či kázní dětí.

Atmosféra ve třídě: Třídou vládla velmi příjemná atmosféra, jen někteří rodiče projevovali známky únavy po dlouhém dni.

Výběr knihy: Myslím, že výběr knihy byl vhodný pro dané období, jelikož většinu dne bývá tma, a děti tak mají mnoho příležitostí si strašidlo ve svých představách utvářet.

Volba prostoru pro činnost: Prostor je vyhovující a nebudeme jej měnit. Kdyby bylo léto, ráda bych činnost přesunula i na zahradu, ale to je nyní nemožné.

Výběr činnosti: Výběr činnosti byl vhodný. Např. stínohra se pro mě i pro děti stala nejoblíbenější částí z celé lekce.

Vyhodnocení některých aktivit:

Představení oblíbené knížky: Téměř všechny děti představily svou oblíbenou knihu samostatně, jen některým bylo potřeba napovědět ze strany rodičů. Někteří rodiče i děti projevíli zájem o ostatní knihy. Šlo například o Hravouku i Malý princ s vystupujícími obrázky se dětem líbil.

Otázky k předvídání z názvu a obálky knihy: Po otázce, o kom kniha bude, se začalo pohotově hrnout několik odpovědí. „O strašidlech, o modrém psovi, o klukovi.“ Již na začátku této lekce jsem měla radost, že přichází zpětná vazba ve vlně pokroků. Na otázku, kdo by mohl být Pan Podpostel, děti ihned reagovaly, že to bude bubák nebo strašidlo. Rozklad slova jim šel trochu hůře, ale nakonec to jedno z nejstarších dětí dokázalo analyzovat s mou pomocí. Otázka, co děláme před spaním, byla rychle zodpovězena, ale každý měl trochu jiný rituál, o kterém se chtěl zmínit. Dvě děti sdělily, že si zpívají s maminkou ukolébavky. Na konec této části jsme si zazpívali tu, kterou všichni známe – Halí, belí.

Zatřesení dětmi: Všechny děti na zatřesení reagovaly pozitivně a radostně.

Zkuste ukázat, jak se cítí Jeník: Děti zkusily vytvořit vystrašené a zvědavé sochy. Myslím, že se jim dramatizace povedla.

Otázky v průběhu čtení: Několik dětí nadšeně sdílelo zážitky z letního spaní ve stanu u babičky nebo z kempování v lese. Při další otázce se děti rozdělily na dvě skupiny, jedna by nechala pana Podpostele spát v posteli, druhá nikoli.

Aktivita – chůze se zavázanýma očima a zhasnutým světlem po prostoru, kde jsou rozmístěny překážky

Většina rodičů byla s dětmi aktivní, jen jeden chlapec nechtěl být voděn ani nechtěl svého otce po prostoru vodit, což spolu několikrát a zdlouhavě řešili. Tatínek jej přemlouval a motivoval, ale chlapec i tak zájem neprojevil. Otec byl poměrně zklamaný a v sdílení zážitků se o tom zmínil. Maminka s dvojčaty potřebovala pomoci, a tak jsem s jedním chlapcem vytvořila dvojici a vzájemně jsme se bez problémů a s nadšením prováděli po prostoru. I v rukou dítěte jsem se cítila dobře. Při zkoumání ostatních párů bylo vidět, že si děti ke svým rodičům dovolí některé ty legrácky a občas je zavedli do končin, kde nikdo nebyl, nebo je zavedli těsně před tabulí, kde bylo riziko, že do ní narazí.

+ Sdílení zážitků z aktivity – Jeden rodič přiznává, že narazil do tabule, když byl voděn svým dítětem. Chlapec se zároveň přiznal k tomu, že to bylo z legrace udělané schválně.

Ukazování obrázků strašidel v knize

Všechny děti měly zájem o ukazování obrázků, všichni zúčastnění dokázali najít strašidlo vyobrazené v knize.

Co bude Jeník dělat? Pustí je všechny do postele? Děti pohotově reagovaly. Většina byla pro je pustit do postele, ale našli se zde i ti, kteří by to neudělali.

Co si myslíte, že Jeník odpoví? Tato otázka se nejspíš dětem jevila asi moc těžká. Většina dětí se dívala a nevěděla, jak odpovědět. Ale nechala jsem prostor pro přemýšlení a jedna holčička pověděla: „On určitě všechno mamince řekl, že měl v posteli strašidla.“ Potom se přidal ještě chlapec: „Já si myslím, že jí to neřekl, protože to bylo jeho tajemství.“

Další otázky: Opět se třída rozdělila na dvě poloviny. Jedna si myslela, že to byl sen, druhá, že to byla skutečnost. U vymýšlení jiného konce bylo opět potřeba dát dětem čas. Nakonec se otázky chopil jeden tatínek, který vymyslel, že maminka, když ráno přišla do pokoje, objevila Jeníka na zemi, ale i v posteli všechny strašidla, a tím by mohl pokračovat příběh dál.

Reflexe – převyprávění příběhu: Děti i rodiče spolupracovali, když jsme si převypravovali příběh. Asi tři děti dokázaly výrazně přispět. Všichni si příběh pamatovali, ale asi i proto, že byl velmi jednoduchý.

Aktivity po čtení:

Stínohra

1. část: Děti velmi pozorně pozorovaly stínové divadlo zkráceného příběhu Pana Podpostele. Některé děti dokonce občasně odpovídaly a spolupracovaly. Příběh je ve stínovém provedení velmi pobavil.

2. část: Děti byly z divadla velmi nadšené a všichni si chtěli manipulaci s loutkami vyzkoušet. Z mé pozice byla velmi důležitá organizace a smysl pro spravedlnost. Děti se občas přes nadšení nedokázaly řídit pravidly, ale rodiče mi byli vždy velkou oporou. Většina představení se spíš týkala manipulace s loutkou a hry na velmi strašlivého strašáka, který vydává hrůzostrašné výkřiky, ale našla se zde i zpracování, která s sebou nesla i část příběhu s verbálními projevy v souvislých větách. U dramatizace si děti užily velké množství zábavy nejen z pozice divadelníka, ale i diváka.

Výtvarná činnost – postel

Do této činnosti se moc dětí nezapojilo. Převážně do postele kreslila jedna holčička, ostatní se spontánně chtěli věnovat vykreslování svých loutek, kterých využili při stínohře.

Co příště udělat lépe, jinak

Pro vánoční setkání bych ráda zvolila volnější program, jako jakousi oslavu této doby a využila jej pro sdílení vlastních zážitků, názorů.

6.1.5 Narodil se Kristus Pán – 5. lekce

Při poslední lekci jsem využila knihy *Narodil se Kristus Pán*. Text jsem zkrátila a zjednodušila, jelikož byl pro děti příliš složitý. Četba byla doplněna různými otázkami, které se týkaly strategií předvídání, shrnování, hledání souvislostí. Předčítání bylo také doplněno různými aktivitami jako zpěv koledy, překážková dráha s využitím běžných domácích předmětů a pro reflexi použití lodiček. Při lekci bylo využito čtenářských kostek po čtení. Na konci lekce se vytvořil prostor pro posezení u čerstvé vánočky a teplého čaje.

Anotace knihy:

KREJČOVÁ, Zdeňka. *Narodil se Kristus Pán*. Praha: Merkur, 1991. ISBN 80-7032-541-0.

Betlémský příběh z doby, kdy započal nový letopočet, známe ze štědrovečerních chvil všichni. Kniha vypráví o tom, jak se Marii zjevil Archanděl Gabriel a přišel jí zvěstovat, že se jí narodí Ježíšek. V době, kdy měla Maria porodit, putovala s Josefem za sčítáním lidu do Betléma. Tam v chlévě povila malého Ježíška a uložila jej do jesliček.

Důvod výběru knihy:

Ráda jsem dětem výběrem této knihy opodstatnila význam Vánoc, které v období této lekce již čekaly za dveřmi. Leporelo s tvrdými deskami přináší spoustu možností pro práci s krásnými ilustracemi.

REFLEXE 5. LEKCE

Den a doba trvání: 16. 12 2020, 16.30–18.00

Účast: sedm dětí a čtyři dospělí (nejmenší účast ze všech lekcí)

Pozornost dětí: Téměř všichni zúčastnění se projevovali pozorně a soustředěně až na jednoho chlapce (jde o stále stejného chlapce, o kterém se velmi často zmiňujeme).

Aktivita dětí: Reakce na otázky byly velmi pohotové, aktivity děti vykonávaly se zájmem, pasivní zůstává stále jeden a týž chlapec. Snažila jsem se chlapci věnovat a motivovat jej, ale maminka vždy mé snažení utnula poznámkou typu: „On je po celém dni unavený.“ Chlapce jsme tedy nechali odpočívat.

Aktivita rodičů: Přiměřená, kooperativní, na několika rodičích byla znát únava po celém dni.

Atmosféra ve třídě: Nejspíše z důvodu malé účasti velmi klidná, milá a přátelská.

Výběr knihy: Text nebyl přiměřený věku, proto jsem si vymyslela jiný, kratší a ne tak složitý. I když text nevyhovoval, ilustrace byly velmi pěkné, proto jsem u knihy zůstala. Myslím, že děti ilustrace zaujaly, měly o ně zájem. Já osobně z nich mám velmi vánoční a hřejivý pocit, který k tomuto období patří.

Volba prostoru pro činnost: vhodná

Výběr činností: Cíleně bylo zvoleno méně aktivit a kratší čtení než předešlé lekce, jelikož bylo čtení poslední a chtěla jsem dát více prostoru pro předvánoční reflektující posezení.

Vyhodnocení některých aktivit:

Sdílení Vánočních knih: Dvě děti ze sedmi donesly skutečně knihu vypůjčenou z knihovny, ostatní ji přinesli z domova. Mezi knihami se vyskytovaly leporela i pohádkové knížky. Většinou děti představovaly knihu ve spolupráci se svým rodičem.

Sdílení zkušeností z návštěvy knihovny: Do knihovny se v období lekcí podívaly tři děti. Vycházím pouze z informací od dětí, které se dostavily na poslední lekci. S dětmi jsme si tedy společně vysvětlili, jak to v knihovně chodí. Děti, které ji navštívily, přispívaly svými zážitky. Většina dětí věděla, že se v knihovně řadí knihy podle abecedy a že se knihu půjčují na měsíc. Ostatní podrobnosti jsem dětem sdělila ve spolupráci s rodiči. Také jsme si vysvětlovali rozdíl mezi knihovnou a knihkupectvím.

Využití kostky před čtením: Spolupráce rodinných příslušníků probíhala skvěle. Jen jeden chlapec, stále ten stejný, neprojevoval zájem o činnost.

Děti, víte, jak se jmenovala maminka a tatínek Ježíška? Většina dětí ihned věděla, že šlo o Josefa a Marii.

Aktivita – najděte na obrázku Marii a Josefa, jak jste je poznali

Děti se shodly na tom, že Marii poznaly podle toho, že rozdávala jídlo, tedy byla hodná, a Josefa, že „dělal dřevo“, což znamenalo, že byl tesařem. I když všichni věděli, o co se jedná, uvedla jsem na pravou míru, jak se jmenuje řemeslo a jakým způsobem se vykonává s návodnými otázkami pro děti typu: „Co pán drží v ruce, jak se jmenuje činnost, kterou vykonává,...“

Kdo další je na obrázku: Podrobně jsme si popsali celou ilustraci a mezi posledními prvky obrázku se vyskytl i pán s ovečkami. Jelikož pána nikdo nedokázal pojmenovat, vysvětlila jsem, že jde o pastýře.

Aktivita – spočítáme se: Jeden chlapec, který vždy spíš býval v ústraní, se angažoval do počítání. Hned na poprvé byl jeho součet správný.

Překážková dráha: Všechny děti aktivně kooperovaly při stavbě překážkové dráhy. I když byla sestavena z naprosto běžných předmětů (pro možnost využití rodiči doma), naplnila všechny potřeby a dětem se změna od běžných drah s využitím tělovýchovných pomůcek a nářadí velmi líbila. Myslím, že cíl byl naplněn, jelikož variantu využití běžných pomůcek někteří rodiče kladně komentovali.

Zpěv koledy, Narodil se Kristus Pán: Děti na otázku, jestli znají nějaké koledy, ihned vyjmenovávaly jeden přes druhého spoustu názvů koled. Všichni malí zúčastnění se ke zpěvu písničky, Narodil se Kristus Pán, přidali, jelikož píseň velmi dobře znali. Někteří rodiče dokonce z dojetí uronili slzu.

Jak se jmenovali tři králové: Děti bez problému správně a odvázně odpovídaly, že šlo o Kašpara, Melichara a Baltazara. U slova Melichar občas u někoho došlo ke špatné výslovnosti a přeházení slabik.

Víte, kdy chodí tři králové? Už vás někdy navštívili? Nad otázkou, kdy vlastně chodí tři králové, děti velmi dlouho přemýšlely. Až jedna holčička zvolala, že chodí do Betléma. Potom jsem znovu položila otázku a zvýraznila slovo kdy. Děti stále neodpovídaly. Zeptala jsem se tedy, kdy se Ježíšek narodil, kdy slavíme jeho narození. To ihned děti věděly, že na Vánoce. A potom jsem se ještě jednou zeptala. Tři králové šli za Ježíškem předtím, než se narodil, nebo potom, aby jej viděli. Ihned děti pohotově zareagovaly, že potom. Takže jsme se shodli na tom, že přišli po Vánocích. Také jsem dětem upřesnila, že dnes slavíme příchod tří králů šestého ledna a že v tuto dobu chodívali tři králové, převlečené děti, vybírat penízky na charitu, pro lidi, kteří nemají peníze a potřebují pomoci.

Také jsme si zazpívali koledu Šťastné a veselé, kterou všichni znali.

Jaké mu přinesli dary? Jaké další dary vidíte na obrázku? Jedna holčička nám vyjmenovala všechny dary. Všichni jsme se dále podíleli na popisu obrázku, které ostatní dary byly Ježíškovi přineseny.

Využití kostky po čtení: Rodiče již věděli, jak s kostkou zacházet, a tak šla práce od ruky.

Reflexe: Jedno dítě s dopomocí ilustrací dokázalo převyprávět celý příběh, občas ruku k dílu přiložili i ostatní. Všichni kromě jednoho chlapce posílali lodičky v míse, která označovala

kladné hodnocení. Když jsem se chlapce zeptala, proč se mu lekce nelíbila, sdělil, že se mu líbila, ale že mu bylo líto, že v té prázdné misce nic neplave, i když dle jeho vysvětlení pochopil zadání.

Aktivity po čtení: Rodiče si prohlédli knihy, dokonce si nad nimi vyměňovali názory, kdo kterou vlastní doma atd.

Po lekci následovala reflexe s příležitostí posedět u čaje s čerstvě upečenou vánočkou, u této příležitosti jsem také každému rozdala dotazník a přání s hezkým prožitím vánočních svátků a poděkováním za účast

6.2 Reflexe rodičů po pěti lekcích

Níže uvádím otázky, které jsem rodičům po lekcích pokládala, jejich autentické odpovědi a k nim svou reflexi.

Jaká lekce se Vám nejvíce líbila a proč?

- Lekce s divadélkem za prostěradlem – myslím, že bavila všechny děti – měly možnost si příběh zahrát samy, za prostěradlem jsou odvážnější i ty stydlivější děti.
- O tom, jak děti „vtáhnout“ co nejvíce do čtení... aby se aktivně zapojily, a tím se ponořily více do příběhu!
- Předposlední – Pan Podpostel. Líbila se nám Maruška v noční košili. A divadlo za prostěradlem.
- První pohádka – O myšákovi jménem Julian – děti si zahrály divadlo.
- První čtení. Děti hrály divadlo.
- Divadlo, Vánoce.
- Díl o knize – Myšák Jménem Julián – nejvíce se líbilo divadlo.
- Lekce s divadlem Pan Podpostel.

Většina rodičů nejlépe hodnotila lekce, kde se mezi doplňujícími aktivitami objevovala dramatizace příběhu. Kladně hodnotím zpětnou vazbu od maminky, že se jí nejvíce líbila „lekce s divadlem za prostěradlem – myslím, že bavila všechny děti. Měly možnost si příběh zahrát samy, za prostěradlem jsou odvážnější i ty stydlivější děti.“ Dokázala vypořádat, jaké činnosti dětem vyhovují, má cit a myslím, že jí tento názor mohl přivést i k divadlu s dětmi doma. Tři rodiče se vyjádřili k tomu, že se jim nejvíce líbilo první předčítání, kde byla využita kniha Myšák Jménem

Julian. Svůj názor všichni opodstatňují tím, že děti hrály divadlo. Tři rodiče si nejvíce oblíbili lekci s předčítáním knihy Pan Podpostel, kde se opět vyskytlo divadlo. Jeden rodič se vyjádřil pouze slovy „Divadlo, Vánoce“ Tudíž se zmiňuje o dvou lekcích, tedy nějaké, jejíž součástí bylo divadlo a o posledním vánočním setkání. Dohromady tedy sedm rodičů si utvořilo vřelý vztah k setkáním, kde mohlo proběhnout divadlo. Můžeme si to opodstatnit tím, že divadlo je typ činnosti, u které je pasivita dítěte mizivá a umožňuje mu se co nejvíce vcítit do příběhu, rolí, postav, a tím se v největší míře do příběhu ponořit, prožívat jej. Zpětná vazba „Líbila se nám Maruška v noční košili...“ byla pro mě motivační a důležitá. Převlek totiž dokázal upoutat větší pozornost dětí, tedy i rodičů, což splnilo můj záměr pro hlubší prožitek. Odpověď „O tom, jak děti „vtáhnout“ co nejvíce do čtení... aby se aktivně zapojily a tím se ponořily více do příběhu!“ dle mého názoru značí, že se respondentovi líbily lekce proto, že dítě dokázaly vtáhnout co nejvíce do čtení, že se aktivně zapojily. Neodpovídá sice konkrétně, jaká lekce se mu líbila, ale vyjadřuje své názory na to, proč se mu lekce líbily a vychází ze záměrů našich setkání.

Co Vás z lekcí nejvíce zaujalo?

- Jak může být čtení kreativní a aktivizující, stačí správně aplikovat čtenářské strategie a kniha pohltní i nečtenáře.
- Pohled dětí na příběh... je jiný... naučilo mě to být více dítětem, více mu rozumět. Rozvíjí to porozumění si navzájem.
- Čtenářské kostky. Můžeme čtení mít jako hru.
- Všechny aktivity byly moc pěkné. Zaujala mě meditace, i já jsem si ji užila.
- Nezodpovězeno
- Že je důležité s dětmi komunikovat a o všem mluvit, což občas zanedbávám.
- Divadlo s dětmi. Bylo to interaktivní.
- Divadlo. Bylo moc hezky a vtipně zahrané.

Odpovědi na otázku, co vás nejvíce zaujalo a proč, jsou různorodé. Jen dva respondenti se shodli v tom, že je zaujalo divadlo. Jeden respondent zjistil, jak může být čtení kreativní a aktivizující a že stačí správně aplikovat čtenářské strategie a kniha pohltní i nečtenáře. Další rodič dospěl k tomu, že dítě pohlíží na příběh jinak, lekce ho prý naučily být více dítětem, více mu rozumět, zaznamenal, že tyto způsoby předčítání rozvíjí i porozumění navzájem. Jiný rodič kladně hodnotí čtenářské kostky, při jejichž využití se může čtení stát hrou. Potěšilo mě,

že jednoho z rodičů zaujala meditace, která proběhla v první lekci. Prý si ji užil i on sám. Jeden rodič nechal tuto otázku nezodpovězenou. Další rodič přichází s tvrzením, že je důležité s dětmi komunikovat a o všem mluvit, což občas zanedbává. Toto uvědomění může napomoci k motivaci být při čtení komunikativnější. Jeden rodič také ocenil u využití divadla, že to bylo interaktivní. Když to oceňuje, předpokládám, že tedy aktivity, které s dítětem realizuje, jsou také interaktivní. Vážím si ocenění, že divadlo bylo hezky a vtipně zahrané.

Co nejhodnotnějšího jste si z lekce odnesli?

- Přineslo nám to nový vítr do našich známých čtenářských plachet, děkujeme.
- Vcítit se více do dítěte a zaměřit se na jeho způsob vnímání světa, na dětskou duši...
- Že lze přečtený příběh i namalovat.
- Že i pro nás jednoduché otázky jsou pro dítě při čtení důležité a měli bychom je používat.
- Nezodpovězeno.
- Že je krom čtení důležité vnímat, co se čte.
- Novou podobu četby knihy.
- Společně a příjemně strávený čas s dětmi, učitelkou a rodiči ostatních dětí.

Z formulace odpovědi prvního rodiče: „Přineslo nám to nový vítr do našich známých plachet, děkujeme,“ si odnáším zjištění, že se dozvěděl a naučil něco nového, že byl obohacen o nové zážitky, poznatky a zkušenosti. Objevila se zde podobná odpověď: „Novou podobu četby knihy.“ Další rodič si jako nejhodnotnější myšlenku odnáší, že je na místě se více vcítit do dítěte a zaměřit se na jeho způsob vnímání světa, na dětskou duši. Tedy možná dříve rodič volil aktivity, které nebyly vhodné pro věk dítěte, ale dnes se snaží vycházet z toho, jak svět dítě vnímá. Na druhou stranu se jednoho dne ten dětský pohled ztratit musí, aby mohl dospět. Odpověď, že lze přečtený příběh i namalovat, je možná v rozporu s existencí ilustrací, ale nejspíš byla odpověď myšlena tak, že dítě předškolního věku může příběh, který si poslechl, namalovat. Další rodič nabyl zjištění, že i když se zdají být otázky příliš jednoduché, jsou při čtení pro dítě důležité a mělo by se jich používat. Jeden rodič neodpověděl. Další se obohatil tím, že je krom čtení důležité vnímat, co se čte. Jeho příspěvek je asi myšlený tak, že jako rodič by se měl zamýšlet nad tím, co dítěti předčítá. Chápu, že je člověk možná po celém dni unavený a přestává vnímat, co čte. Doprovod otázek, zamyšlení, využití strategií, různých dalších činností může nás i děti aktivizovat, udržet pozornost. Jedna maminka odpověděla, že si z lekcí odnáší společně a

příjemně strávený čas s dětmi, učitelkou a rodiči ostatních dětí. Tedy krom záměru budovat vztah ke knize ve spolupráci s rodiči, lekce přispěli i po sociální stránce, kdy jsme měli možnost společně strávit hezké chvíle.

Chtěli byste, aby probíhala lekce jinak? Konkrétně vysvětlete jak?

- Ne, my děkujeme.
- Ne, bylo to moc fajn. Moc děkuji!!!
- Ne, byli jsme spokojeni, líbilo se nám, lekce by mohly ještě pokračovat.
- Ne.
- Ne.
- Lekce byly skvělé, vždy dokonale připravené s milou a přátelskou paní učitelkou.
- Ne, lekce byly zajímavé a interaktivní, což oceňuji.
- Nezodpovězeno

Všichni respondenti se shodli na tom, že nechtějí, aby lekce probíhaly jiným způsobem. Dle vyjádření díků si myslím, že byli spokojeni. Možná proto, že ještě s tímto typem setkání ještě zkušenost nezískali. Zazněla zde také zpětná vazba typu, líbilo se nám, lekce by mohly ještě pokračovat. Jeden respondentů dle odpovědi oceňuje dokonalou přípravu, další oceňuje zajímavé pojetí a interaktivní činnosti. Dva respondenti odpovídají pouze slůvkem ne.

6.3 Vyhodnocování dotazníku na základě jednotlivých kritérií formulovaných pro naplnění cílů práce

Následující kategorie byly vypracovány pro lepší přehlednost získaných informací z dotazníků. Kategorie vycházejí z rovin čtenářské pregramotnosti, týkají se čtenářských strategií a metod.

1. PŘEDČÍTÁNÍ NEJEN PŘED SPANÍM

Tato kategorie se vztahuje k více otázkám v dotazníku. Prioritně jde ale o uzavřenou otázku č. 8, která nabízí možnosti k zaškrtnutí a zní: „Jak často dětem předčítáte? (zaškrtněte)“

U prvního, čtvrtého a osmého respondenta byla odpověď stále stejná, tedy před spaním, výjimečně během dne.

V prvním dotazníku druhého rodiče bylo odpovězeno, že před spaním, výjimečně během dne s doplňujícími informacemi, které říkají, že když byla holčička mladší, tak četli dvakrát, někdy i víckrát denně, ale dnes, jelikož má více aktivit, tak často nečtou. Po realizovaných lekcích ale zaškrtnuli odpověď pozitivnější, že čtou před spaním i během dne. Nejspíš došlo k uvědomění, že je třeba se k minulým zvykům opět vrátit.

U této otázky si je respondent č. 3 možná jistější v odpovědi, že předčítá i během dne, i když stále hlavně o víkendu.

V rodině respondenta č. 5 pokud se čte, tak pouze večer před spaním.

Dále si vyhodnotíme odpovědi respondenta č. 6. V této odpovědi měl pokrok spíš obrácený chod. Nejprve respondent odpovídá, že předčítá před spaním i během dne, po lekcích před spaním výjimečně během dne. Možná v tomto období neměl rodič tolik času na předčítání i během dne.

U sedmého rodiče můžeme vidět posun, kdy předčítání probíhá častěji než před lekcemi. Dříve četli před spaním, výjimečně během dne, ale po lekcích již zaškrťávají variantu b. většinou před spaním i během dne.

SHRNUTÍ

Před lekcemi šest rodičů z osmi předčítalo před spaním, výjimečně během dne. U jednoho respondenta si nejsme jisti v závislosti na odpovědi na otázku č. 4 (Podle čeho většinou vybíráte

knihy, které si s dětmi budete číst?), která zní: „nečteme, říkáme si jen pohádky z paměti“, zda dětem rodič předčítá. Jeden rodič odpovídá, že předčítá před spaním i během dne. V druhém dotazníku můžeme vyzorovat pokrok dohromady u dvou respondentů, kteří od předčítání před spaním, výjimečně během dne, postoupili k odpovědím před spaním i během dne. Pro shrnutí po lekcích alespoň občas předčítá nejen před spaním sedm respondentů z osmi.

2. PROJEV ZÁJMU DÍTĚTE O KNIHY

Kategorie se vztahuje k více otázkám v dotazníku, ale prioritně jde o otázku č. 3, která zní: „Má vaše dítě rádo knihy? Vyžaduje po vás předčítání nebo si bere samo knihy do ruky a listuje si v nich, čte si v nich?“

V obou dotaznících respondentka č. 1 líčí zájem dítěte, který se týká jak předčítání, tak jeho samostatného prohlížení, listování, studování. Studování obrázků je v druhém dotazníku navíc. Představuji si pod tím popis, možná předvídání, co by mohl obrázek pro příběh znamenat. Dítě mělo veliký zájem o knihy již před lekcemi, nedá se vyčíst pokrok.

Dále k analýze odpovědi respondenta č. 2. V prvních odpovědích se ukazuje velký zájem o knihy, listování jimi, předčítání i během dne. Dítěti se prý často mění období. Teď má prý radši divadlo než knihy. Po lekcích se ale respondent k otázce vyjadřuje tak, že dítě sice listuje, ale čím je starší a má více podnětů, musí je k tomu vést spíš rodiče. Přijde mi zajímavé, že za tak krátkou dobu se posune zájem dítěte úplně jiným směrem. Je možné, že se dítěti období opět vystřídá a ke knihám se vrátí?

Dále k odpovědím respondenta č. 3. Dítě projevuje zájem o knihy, bere si je do ruky, listuje si s rodiči knihami o dinosaurech a letadlech. S otcem a dědečkem si prohlíží atlas hub. Ve druhém dotazníku je respondent ve výpovědi skromný a odpovídá pouze ano. Možná má pocit, že již na otázku odpověděl v minulém dotazníku.

Čtvrtý respondent se vyjadřuje o svém dítěti – syn zde jeví zájem o knihy, především o ty, u kterých se dají obrázky odkrývat. Ve výběru knih se s rodičem střídají. Po lekcích respondent odpovídá, že syn rád využívá chytré tužky s výbavou klasických pohádek, které kniha sama umí vyprávět. Myslím, že nabídka Albi tužky je vhodnou podporou pro rozvoj vztahu ke knize, ale neměla by převyšovat nad předčítáním blízké osoby a prohlížením lepoprel.

Odpovědi respondenta č. 5 po lekcích říkají, že dítě začíná mít větší zájem o knihy. Od pouhého prohlížení obrázků se přidružila aktivita, kdy si hraje na knihkupectví.

V prvním dotazníku šestého rodiče se vyjadřuje velmi stroze: „Obojí“, ale po lekcích už je odpověď konkrétnější. Děti projevují zájem o knihy, mají je rády, každý den jim je před spaním předčítáno.

Dítě sedmého respondenta projevuje zájem o knihy, má je rádo, listuje si v nich. V poslední době má velmi rád elektronickou tužku. K činnostem se přidalo čtení s bratrem, které má velmi rád.

Nadcházející odstavec se bude týkat respondenta č. 8. Děti projevují zájem o knihy, mají je rády. Každý den jim rodiče předčítají před spaním a věnují se i prohlížení. Po lekcích rodič odpovídá, že dětem knihu po předčítání dává do ruky, aby samy četly (jako). Po lekcích se zmiňuje o tom, že bez pohádky děti nechtějí jít spát. Jejich zájem o knihy se mi z dotazníku jeví silnější než před lekcemi.

SHRNUTÍ

U jednoho respondenta z osmi došlo k pokroku, jeho dítě projevuje zájem o knihu a rádo si hraje na knihkupectví. Ostatní respondenti mluví o projevovalí kladného zájmu již před lekcemi.

3. POKLÁDÁNÍ OTÁZEK BĚHEM PŘEDČÍTÁNÍ

Kategorie pokládání otázek, které se vztahuje k otázce č. 12, která zní: „Ptáte se dětí v průběhu čtení na otázky vztahující se k textu? Jaké otázky jim třeba kladete?“

V prvním dotazníku respondent č. 1 odpovídá tak, že se ptá na otázky jen minimálně, že jeho prioritou je především děti uspat, což se v druhém dotazníku již neobjevuje. Domnívám se, že respondent si utvrdil poznání, že není vhodné číst pohádky jenom za účelem uspat dítě, ale číst i během dne s tím, že o příběhu přemýšlíme a klademe otázky typu: „Jak příběh bude pokračovat, zda se dětem příběh líbil...“

Před lekcemi se druhá respondentka ptala pouze na otázky, zda textu děti rozumí, nyní jsou její otázky konkrétní – Znáš to slovo? Co znamená? O čem asi bude tento příběh? Jak to bude pokračovat?

Odpovědi třetího respondenta jsou potvrzující. Rodiče se stále ptají na stejné otázky, na jména postav, zvířat, řek, měst.

Dále si analyzujeme odpovědi respondenta č. 4. Po lekcích v dotazníku přibýly otázky k postavám, které v příběhu vystupují, otázka, o kom čteme. Převážně se vyskytovaly stejné odpovědi, jako že se otázky vztahují k obsahu knihy. Před lekcemi se rodič ptal na fráze, které se v příběhu objevily. Pokud se neptal prostřednictvím samotného dotazovaného pojmu, ale například tímto způsobem: jak to pověděla Ježibaba nebo tatínek atd., tak je to skvělé.

Nedošlo k žádnému pokroku, respondent č. 5 odpovídá „Ne.“

Šestý rodič se dítěte v průběhu čtení ptá na otázky, které se vztahují k textu. Uvádí zde jeden příklad: „Proč je vždy ten zlý potrestaný.“ Myslím, že tato otázka je pro dítě velmi těžká, nevím, zda na ni dokáže odpovědět. Domnívám se, že spíš respondent chtěl říct, že s dětmi rozebírá, proč je v pohádkách zlo, zlý člověk potrestán, za co byl možná potrestán a jestli je nutné jej potrestat. Po lekcích mi přijde, že otázky, které se vztahují na osoby, okolnosti, obrázky z knihy, jsou reálnější a odpovídající věku. Rodič má po lekcích větší zásobu, ví o více možnostech, na co a jak se dítěte v průběhu čtení ptát. Domnívám se, že to zapříčinilo i uvědomění si, že je důležité se na otázky vztahované k textu v průběhu předčítání ptát.

Respondent č. 7 dítěti v průběhu čtení klade otázky typu, co která postava dělá nebo jak se jmenuje, co si myslí, že bude dál. Po lekcích velmi stručně odpovídá: „Většinou se ptáme na obsah.“ Možná respondent neměl čas konkrétněji vyplnit dotazník jako poprvé.

Respondent č. 8 se před lekcemi v průběhu čtení ptá na postavy. Po lekcích se začíná ptát i na příběh, o co v pohádce šlo.

SHRNUTÍ

Před lekcemi se šest rodičů z osmi ptá na otázky během předčítání. Jeden z osmi odpovídá rozhodně, že „ne“ a další odpoví, že minimálně, jelikož chce dítě uspat. Před lekcemi se vyskytují poměrně složité otázky, jako např. proč je ten zlý potrestaný, nebo se rodič ptá na fráze. Po lekcích dochází dle odpovědí respondentů v dotazníku ke zlepšení, otázek při četbě tedy využívá sedm rodičů z osmi. Celkově jsou odpovědi po lekcích rozvinutější a nabízejí více možností, jak se při četbě ptát. Uvedu pár příkladů – otázky vztahující se k postavám, pojmům, co znamenají,

jestli je dítě zná, o čem byl příběh, týkají se obrázků v knize, a jak bude příběh pokračovat. Většina otázek se týká předvídání, hodnocení nebo prací s ilustracemi.

4. POKLÁDÁNÍ OTÁZEK, KTERÉ SE TÝKAJÍ PŘEDVÍDÁNÍ

Kategorie se vztahuje k otázce č. 15, která zní takto: „Ptáte se v průběhu čtení, jak by mohl příběh dopadnout podle jejich mínění?“

První respondent nejdříve odpovídá, že ne, ale dává kladení otázky, jak by mohl příběh dopadnout, možnost. Při vymýšlení pohádek ale využívali volby určitých prvků, které se v pohádce dále objevují. Někdy mají tu možnost přidat něco v příběhu, tedy příběh spoluvytváří, což má své souvislosti s předvídáním. V dotazníku vyplněném po lekcích se vyjadřuje maminka tak, že se občas na otázku v průběhu četby zeptá, v čemž shledávám pokrok.

U respondenta č. 2 dochází k pokroku. Před lekcemi se dítěte rodič na to, jak příběh dopadne, neptal, nyní ano.

Respondent č. 3 nejprve odpovídá, že ne, ale má v budoucnosti snahu to napravit. Po lekcích odpovídá většinou ne, ale výjimečně se zeptá.

Před lekcemi se čtvrtý rodič v průběhu čtení, jak by mohl příběh dopadnout, ptá, ale líčí, že ne pokaždé. V dotazníku po lekcích odpovídá pouhé ano. Můžeme se jen domnívat, jestli se ptá pokaždé, ale není to nutné, aby tomu tak bylo.

Dále k analýze odpovědí respondenta č. 5 – od občasných otázek v průběhu čtení, jak by mohl příběh dopadnout, se dostáváme k odpovědi stručného ano.

Zvláštní jsou odpovědi respondenta č. 6. Nevím, jak se mohlo stát, že zprvu odpovídá, že se někdy zeptá v průběhu čtení, jak by mohl příběh dopadnout podle mínění dítěte, ale po lekcích odpověděl většinou ne. Možná častost skrze tato slova vnímá stejně. Pokrok v těchto odpovědích neshledávám.

Ano, respondent č. 7 se dítěte v průběhu čtení ptá na to, jak by mohl příběh dopadnout. Po lekcích rodič odpovídá, že se dokonce nemusí ptát, že dítě samo předvídá, jak bude příběh pokračovat, jak skončí, což znamená, že má již strategii velmi dobře vštípenou. Pokud o tom rodič ví, znamená to také, že dítě mu to verbálně sděluje.

Na otázku, jak by mohl příběh dopadnout dle mínění dítěte, se před lekcemi respondent č. 8 neptal, po lekcích alespoň minimálně. Tedy zřídka se zeptá.

SHRNUTÍ

Pět rodičů z osmi využívalo při předčítání otázek vztahujících se k předvídání, ale z toho dva uvádí, že jen občas. Po lekcích se s kladnými odpověďmi tedy „ano“ ztotožňuje stejný počet respondentů, ale nacházíme zde také tři respondenty, kteří odpovídají způsobem: „Minimálně, většinou ne.“ Ráda bych ale upozornila na to, že i když se ptají velmi málo, ptají se, a to je velmi důležité. Po lekcích se také objevuje velmi pozitivní odpověď, že dítě samo předvídá, že se jej rodič často nemusí ani ptát – došlo tak u dítěte nejspíše k osvojení čtenářské strategie předvídání natolik, že se z ní stala čtenářská dovednost.

5. POKLÁDÁNÍ OTÁZEK VZTAHUJÍCÍCH SE K CHRONOLOGII PŘÍBĚHU PO ČTENÍ

Kategorie Pokládání otázek vztahujících se k chronologii příběhu po čtení se vztahuje k otázce z dotazníku č. 14 tedy konkrétně: „Ptáte se po přečtení pohádky dětí na příběh, jeho chronologii? Jak?“

Respondent č. 1 se od odpovědi ani ne posouvá k slůvku občas. V prvním dotazníku opět najdeme zmínku o tom, že při čtení usínají děti nebo maminka. Kdežto v druhém dotazníku se konkrétně odpovídá: „Zda se jim příběh líbil, na chronologii se neptám, ale můžu začít.“ Z těchto tvrzení nám může vyvstat, že již maminka nechte pouze před spaním, ale i během dne a začíná používat otázky. Děti tak mají možnost být lépe vtaženy do děje a jejich pozornost je silnější (proto u četby neusnou). Dává možnost otázkám na chronologii příběhu.

Po přečtení příběhu se dítěte respondent č. 2 ptá i na jeho chronologii bez vlivu lekcí.

Rodič č. 3 se ptal po každé stránce, jelikož po přečtení příběhu si děti pamatovaly jen konec nebo usnuli. Což je skvělý poznatek, který rodiče báječně vyřešili. Po lekcích se již v odpovědích neobjevují zmínky o tom, že by děti usnuly, možná proto, že čtou častěji i během dne než dříve. Může to také znamenat větší zájem o předčítání.

Zde u respondenta č. 4 je značný posun od uvědomění si, že by se otázky k příběhu mohly dávat častěji k tomu, že je začíná občas pokládat a přemýšlí o tom, co k činnosti pomůže. Před lekcemi maminka vynakládá snahu ke zlepšení a po lekcích si zkouší příběh společně

převyprávět. Má již zkušenost, že jim k činnosti napomáhají obrázky. Je zde zmínka o tom, když mi neusne. Z tohoto tvrzení si můžeme vzít, že se v této rodině předčítá převážně před spaním.

Respondent č. 5 se k otázkám vyjádřil opakovaně Ne.

Před našimi setkáními se respondent č. 6 dítěte ptal, jestli příběhu rozumělo a proč, zrovna takovým způsobem příběh skončil. V odpovědi, ale neuvedli jak často. V dotazníku vyplněném po lekcích nacházíme, že se respondent ptá občas s tím, že nechává dítě příběh převyprávět.

Před lekcemi se po přečtení pohádky na příběh a jeho chronologii respondent č. 7 neptal. Po lekcích začínají rodiče dokonce využívat návodných otázek: Kdo byl hlavní postavou? Jaký měl problém?

Před lekcemi se rodič č. 8 na příběh, jeho chronologii po přečtení pohádky neptal, nyní se ptá otázkou: „Kdo zkusí příběh vyprávět (číst) sám?

SHRNUTÍ

Dle mých názorů z analýzy výpovědí v dotazníku došlo ke zlepšení. Před lekcemi se na otázky vztahující se k chronologii příběhu ptali čtyři respondenti. Šest rodičů z osmi se po lekcích svých dětí začalo ptát na chronologii různými způsoby. Jeden respondent vyjádřil zájem, že se může začít ptát. Tři respondenti se ptají: „Zkus mi příběh převyprávět.“ Jeden rodič se ptá návodnými otázkami: „Kdo byl hlavní postavou...“ Jeden rodič využívá po přečtení k převyprávění příběhu obrázky.

6. VYSVĚTLOVÁNÍ NEZNÁMÝCH SLOV DĚTEM

Kategorie se vztahuje konkrétně k otázce č. 13. Která zní: „Vysvětlujete dětem slova, která si myslíte, že jsou pro děti neznámá? Jakým způsobem?“ U respondenta číslo jedna pokrok shledáváme. Maminka má snahu slova, která vyhodnotí jako pro děti neznámá, vysvětlovat. Z prvního dotazníku můžeme usuzovat, že dává dětem možnost pro samostatné objevování významu slov. Nechá si od nich sdělit názory, návrhy, potom se snaží vysvětlit. U druhého dotazníku je odpověď skromnější, nevyskytuje se zde prostor pro samostatné objevování, ale z výpovědi je cítit větší jistota, že se pokaždé neznámé slovo snaží vysvětlit hledáním synonyma, případně opisem. Pravděpodobně myslí popisem.

Respondent č. 2 si před lekcemi není jistý, zda vysvětluje důsledně, ale po lekcích nabírá jistoty. Vysvětluje opisem, popisem. Využívá i jiné metody, jako je hra, příběh, nebo divadlo s oblíbeným maňáskem.

Třetího rodiče se děti ptaly a ptají na neznámá slova samy. Rodiče tedy dětem svévolně slova nevysvětlují.

U čtvrtého respondenta s cizími slovy pracují doma stále stejně. Vysvětlují je nahrazením jiných slov nebo je automaticky přemění při četbě na vhodnější, pro dítě pochopitelné.

U pátého respondenta nedošlo k žádnému pokroku, respondent odpovídá „Ne.“

V rodině šestého respondenta již dítěti pro něj neznámá slova vysvětlovali uvedením příkladu, snahou vyjádřit pojem jiným způsobem, synonymem, které zná. Po lekcích začali do vysvětlování aktivizovat i dítě. Společně začínají objevovat tak, že dítě navrhne, co by daný pojem mohl znamenat, a rodič jej navádí správným směrem, dovysvětlí.

Dále si analyzujeme výpovědi sedmého respondenta. Zprvu odpovídá, že vysvětluje, pokud se dítě samo zeptá, z čehož plyne, že pokud se nezeptá, tak slovo nevysvětluje. Po našich setkáních ale odpovídá, že ano, a že se často dítě ptá. Z této odpovědi soudím, že rodič slovo vysvětlí i bez toho, aby se ho dítě zeptalo samo.

Osmý respondent odpovídá v obou dotaznících podobně, že se na neznámá slova děti ptají samy, tedy je nevysvětluje, pokud si je nejistý, že by nějakému slovu nemusely rozumět.

SHRNUTÍ

Sedm respondentů uvádí, že již před lekcemi svým dětem slova vysvětlovali. Jeden nevysvětluje. Po lekcích je v rámci této myšlenky úroveň stejná. Jeden rodič nevysvětluje, ostatních sedm ano. Dva respondenti i po realizovaných lekcích slova vysvětlují, pokud se děti ptají samy. Již před lekcemi s dítětem pracoval s objevováním jeden respondent a to tak, že nejprve aktivizoval dítě, nechal mu čas, aby sdělilo své nápady a potom si význam slova vysvětlili společně. Po lekcích se přidává další respondent, který aktivizuje dítě podobným způsobem. Většina rodičů se snaží vysvětlovat neznámá slova popisem nebo synonymy. Je zde také respondent, který vysvětluje po lekcích slova metodami, jako je hra příběhu nebo pomocí oblíbeného maňáska.

7. DĚTSKÁ KNIHOVNIČKA JAKO SOUČÁST DOMÁCNOSTI

Kategorie se vztahuje k otázce č. 5, která zní: „Má vaše dítě doma svou knihovničku? Jak vypadá?“ Respondentka č. 1 se již v prvním dotazníku vyjadřuje o knihovničce a jejím popisu. Dokonce se zabývá obsahem, kterým jsou knihy z jejího dětství, což tvoří asi polovinu, ale i nové knihy, jako jsou pohádky, básničky, malé knížky s tvrdými deskami. V druhém dotazníku navíc vypisuje leporela a dětský atlas.

Dětská knihovnička se v domácnosti dětí respondenta č. 2 nachází. Rodič uvádí, že je v ní chaos, že si vrací knihy po svém. V druhém dotazníku mluví o dětském „systému“. Myslím, že zde je zapotřebí dítěti vysvětlit a ukázat, jak s knihami a knihovničkou hospodařit, jako o ně pečovat, což má velkou spojitost s budováním kladného vztahu ke knihám.

V domácnosti respondenta č. 3 se nachází knihovnička v dětském pokoji. Má šířku asi dva metry a překypuje knihami. Respondent zdůrazňuje, že je plná už teď v 6 letech dítěte. Odpovědi se výrazně neliší.

Před i po lekcích se v domácnosti 4. rodiče nachází stejné podmínky pro ukládání knih, tedy knihy seřazené v boxu a poličky ve výšce dítěte.

Dále si analyzujeme odpověď respondenta č. 5. V prvním dotazníku nalezneme odpověď, že knihovničku doma nenalezneme, ale i když odpovídá respondent v druhém dotazníku, že ne, vypisuje zde dovětek, že knihy mají své místo. Možná se můžeme domnívat, že něco, jako knihovnička, tedy místo, kam se knihy ukládají, vznikla, jen jsou představy o tom, jak by knihovnička měla vypadat, poněkud na vysoké úrovni.

Knihovnička v rodině č. 6 se v pokojíčku dítěte nachází v provedení poliček u postele. Byla zřízena před již lekcemi.

V domácnosti č. 7 se dětská knihovnička nachází. V prvním dotazníku se rodič vyjadřuje k obsahu knihovničky, ve které najdeme pohádkové knížky, o zvířatech a naučné knížky. V druhém dotazníku se vyjadřuje k tomu, jak knihovnička vypadá. Jde skříň s knihami, která se nachází u postele.

Knihovničku u respondenta č. 8 již v pokojíčku děti měly, je vyrobena ze staré skřínky.

SHRNUTÍ

I když pátý respondent tvrdí, že knihovnička není součástí jejich domácnosti, ale knihy mají své místo, hodnotím, že všech osm domácností má dětskou knihovničku. V dotaznících se objevovaly různorodé typy knihoven – skříňky, police nebo boxy.

8. NAVŠTĚVOVÁNÍ KNIHOVNY ZA ÚČELEM PŮJČENÍ KNIH

Kategorie Navštěvování knihovny za účelem půjčení knih se vztahuje v dotazníku k otázce č. 6: „Jak často si chodíte půjčovat do knihovny dětskou literaturu?“

U respondenta č. 1 se v šesté otázce nedá vyzorovat pokrok, jelikož stále knihovnu nenavštěvují.

V obou dotaznících u respondenta č. 2 byla zaškrtnuta odpověď za d) Jiné a respondent ji doplňuje tím, že knihy mají rádi, kupují je a mají jich doma velké množství. Což neplní celkový význam návštěvy knihovny.

Třetí rodič po lekcích začíná navštěvovat knihovnu jednou měsíčně. V předešlé době odpovídá tím, že do knihovny nechodí a knihy kupuje. Pokrok mě velmi těší.

Rodič č. 4 se vyjadřuje tak, že prozatím knihovnu nenavštívili, což znamená, že návštěvě dává v budoucnu naději.

Odpověď u respondenta č. 5 se nezměnila, stále je zakroužkované jiné.

V obou dotaznících respondent č. 6 odpovídá variantou za d). Odpověď na sedmou otázku nám dokazuje, že do knihovny dochází.

Rodina respondenta č. 7 si chodí do knihovny půjčovat knihy jednou měsíčně. Častost návštěv se v průběhu lekcí nezměnila.

V obou dotaznících respondent č. 8 odpovídá za d) jiné – podle odpovědi nadcházející, je ale zřejmé, že mají v plánu knihovnu navštívit.

SHRNUTÍ

Závěrem této kategorie je, že nedošlo k přílišnému pokroku, ale přesto nastal. Z analýzy výpovědí vystupuje, že jeden respondent začal knihovnu navštěvovat jednou měsíčně, dříve si

knihy pouze kupoval, a dva mají do budoucna o návštěvy knihovny zájem. I přes motivaci při lekcích k návštěvě knihovny, vystavení letáků poukazujících na možnost návštěvy s vypsanou otevírací dobou knihovny jak v Jindřichově Hradci, tak v Kunžaku a zadání úkolu knihovnu navštívit, u většiny rodičů aktivizace neproběhla. Je možné, že by byl vliv lekcí na tuto kategorii kvalitnější, pokud by mé působení v lekcích bylo trvalejšího rázu.

9. NÁVŠTĚVA KNIHOVNY ZA ÚČELEM ÚČASTI NA PROGRAMU

Kategorie Návštěva knihovny za účelem účasti na programu se vztahuje k otázce číslo 7: „Chodíte s dětmi do knihovny, která pro ně nabízí programy? Vypište konkrétně, kterých jste se doposud zúčastnili.“

Ve výpovědi v prvním dotazníku respondenta č. 1 můžeme sledovat pokrok v uvědomění si, že by knihovnu měl rodič s dítětem navštívit. Vyjadřuje se zde: „Začínám se stydět.“ V druhém dotazníku se vyjadřuje tak, že zatím knihovnu nenavštívil – má tedy stále zájem ji v budoucnu navštívit.

Respondent č. 2 s dětmi se dle výpovědí v dotazníku programů, které nabízejí knihovny, prozatím nezúčastnil.

Před lekcemi do knihovny rodič č. 3 s dítětem nedocházeli, nyní o návštěvě přemýšlí do budoucna. „Až bude chodit dítě do školy, chtěli bychom začít.“

Před lekcemi dává rodič naději návštěvě knihovny a programu, pokud se naskytne taková možnost v rámci mateřské školy. Po lekcích vyjadřuje zájem ji navštívit, i když ji stále nenavštívil.

Dále analyzujeme odpověď respondenta č. 5. Odpověď ne nám doplňuje šestou otázku, tedy, že knihovnu rodič s dětmi doposud nenavštívil za jakýmkoli účelem.

Před lekcemi respondent č. 6 odpovídá, že „jenom knihy“. Po lekcích se odkazuje na návštěvy knihovny v obci Rodvínov a Jindřichův Hradec, kde prý žádné programy neprobíhají. To ovšem není pravda. Možná rodič v lekcích nezaznamenal, že v Jindřichově Hradci tyto programy probíhají nebo se nezúčastnil lekce, kde jsme o knihovnách mluvili.

Dále k respondentovi č. 7. Nejprve se vyjadřují k otázce, tak že nenavštěvují programy, potom že je navštěvují pravidelně, a to konkrétně Noc s Andersenem. Možná si jeden z rodičů

neuvědomil, že jde o program související s knihovnou nebo si na něj nevzpomněl. Proto bych z uvedených informací utvořila závěr, že před lekcemi i po lekcích navštěvují program Noc s Andersenem.

V této odpovědi je viditelný posun, kdy rodič č. 8 začíná projevovat zájem, že knihovnu navštíví, až bude probíhat program Noc s Andersenem.

SHRNUTÍ

Sedm z osmi respondentů knihovnu nenavštěvovalo a ani ji nenavštěvují za účelem zúčastnit se programu. Většina rodičů vyjadřuje zájem knihovnu v budoucnu navštívit. Dohromady čtyři respondenti po lekcích vyjadřují zájem knihovnu za tímto účelem navštívit, z toho jeden rodič má po lekcích v plánu knihovnu za tímto účelem navštěvovat s dítětem, až bude školního věku, a další respondent se chce v budoucnu zúčastnit programu Noci s Andersenem.

10. DOPLŇUJÍCÍ AKTIVITY JAKO SOUČÁST ČETBY

Kategorie Doplnující aktivity jako součást četby vychází z otázky č. 17, a ta zní: „Doprovází vaše čtení jiné aktivity (hra, dramatizace, kresba)? Konkretizujte, prosím.“

Předčítání prvního respondenta sice v prvním dotazníku není doprovázeno jinými aktivitami, ale vynakládá snahu ke zlepšení. Je zde viditelný posun, že se snaží respondent číst s dětmi i během dne, což mohlo být zapříčiněno možností přečíst si na nástěnce článek z informatoria od Laufkové. Jen čtení před spaním nestačí. Po realizovaných lekcích respondent pochopil, že jsou doplňující aktivity při předčítání důležité, proto začal s dětmi kreslit a hrát divadlo.

U respondenta č. 2 předčítání bylo a je doprovázeno hrou, divadlem.

V obou dotaznících respondenta č. 3 se odpověď opakuje a týká se kreslení, které se odvíjí od prohlížení encyklopedie.

Před lekcemi se respondent č. 4 vyjadřuje k dalším aktivitám spíše negativně, po lekcích si s dítětem rodič o pohádce povídá, občas kreslí obrázky.

V doplňujících aktivitách, které by mohly být součástí četby, nedošlo k žádnému pokroku, respondent č. 5 odpovídá „Ne.“

V rodině šestého rodiče není četba doprovázena jinými aktivitami.

Před lekcemi respondent č. 7 s dětmi při čtení neplní další aktivity, prý potřebuje, aby po čtení děti spaly, proto nedramatizují. Po lekcích již odpovídá, že jeho dítě kreslí postavy z příběhů, aktuálně hlavně z časopisu Čtyřlístek.

Lekce respondenta č. 8 a jeho dítě inspirovaly ke kresbě postav z příběhu.

SHRNUTÍ

Pro shrnutí před lekcemi zařazovali dva respondenti k četbě doprovázející aktivity typu hra, divadlo a kresba vztahující se k prohlížení encyklopedie. Po lekcích využívá dalších aktivit šest respondentů. Dohromady u čtyř výpovědí respondentů sledujeme pokrok. Většinou děti kreslí postavy z příběhů nebo příběh dramatizují.

11. ZNALOST POJMU ČTENÁŘSKÝCH STRATEGIÍ

Kategorie se vztahuje k otázce č. 11, která zní: „Co si představujete pod pojmem čtenářské strategie?“

Na těchto odpovědích respondenta č. 1 je patrný posun od věty: „Jak a jakým směrem rozvíjet vztah ke knize a k jejímu porozumění.“ K odpovědi: „Zaktivizovat a zaujmout, nechat se vtáhnout do děje a vytvořit si vztah ke knize.“ V druhém dotazníku již respondent konkrétně vyjadřuje, jak si myslí, že strategie fungují a má pravdu, že aktivizují, zaujmou, vtahují do děje, a tak vytváří vztah ke knize. I když zde konkrétně nevyjmenovává a nedefinuje jednotlivé strategie, chápe jejich význam, což je pozitivní.

V odpovědích respondenta č. 2 je vidět posun od hádání, tedy termín čtenářské strategie nezná, ke konkrétním charakteristikám strategií. Jak číst, aby mi dítě rozumělo, aby se z příběhu naučilo co nejvíce a aby textu porozumělo. Respondent se zaměřuje nejen na porozumění textu, ale i na porozumění tomu, jak číst, aby mi dítě rozumělo, tedy vysvětlovat neznámé pojmy.

Respondent č. 3 v prvním dotazníku uvádí: „Jak svému dítěti, co nejlépe přiblížit knihu a postupně ho motivovat ke čtení.“ Což bych vyhodnotila, tak, že respondent spíše pojem nezná, jelikož se nevyjadřuje k porozumění textu. V druhém dotazníku se vyjadřuje tak, že jde o čtenářské postupy.

Dle odpovědi usuzuji, že respondent č. 4 tento pojem nezná, snaží se hádat. O zapojení logického myšlení v tomto období ještě nemůžeme mluvit, jelikož myšlení v předškolním věku se charakterizuje (Vágnerová, 2000, str. 102) jako „málo flexibilní, nepřesné a prelogické (to

znamená, že nerespektuje plně zákony logiky)“. Bod, co by se mohlo stát kdyby, se možná týká strategie předvídání. Vcítění se do situace v pohádce by mohlo využít strategie vizualizace či hledání souvislostí. V dotazníku po našich setkáních již chápe, že strategie jsou vlastně určité metody, které napomáhají lépe porozumět textu, přemýšlet nad tím, co se čte, vtáhnou děti více do příběhu. Poslední poznámka, že učí děti vyjádřit svůj názor, byla velmi potěšující a v dotaznících ojedinělá, jelikož si respondent všimnul, že díky tomu, že dítěti dáváme prostor pro odpovědi na otázky a plnění aktivit, rozvíjíme komunikativní dovednosti a kultivovaný projev. Taktéž se u něj rozvíjí oblast sebepojetí, tedy získává sebevědomí a sebedůvěru.

Před lekcemi pátý respondent nedokázal na otázku odpovědět, tedy ani se nepokusil domnívat se. Nyní odpovídá, že jde o to, jak dobře předčítat dětem, v čemž došel k určitému pravdivému poznání a toho si vážím.

Velmi oceňuji, že respondent č. 6 před lekcemi přiznává, že tento pojem nezná. Je však po lekcích viditelný posun, kdy začíná chápat, o co kráčí a svými slovy se snaží vysvětlit: „Způsoby, jak naučit (malého) čtenáře vnímat obsah knihy, mít knihy rád.“ Všichni si jistě všimnou, že pojem „malého“ umisťuje rodič do závorek. Možná tím chce naznačit, že tyto způsoby nemusí platit pouze pro děti, ale i starší, dospělé.

V odpovědích respondenta č. 7 k pojmu čtenářským strategiím ve svém významu žádný pokrok nenastal. Stále respondent charakterizuje jako: Postup při čtení pro zvýšení porozumění textu.

Před našimi setkáními si osmý rodič představuje pod pojmem čtenářské strategie jak číst, aby tomu děti lépe rozuměly. Po lekcích je odpověď rozvinutější a bohatší, můžu říci, že je na dobré cestě k pochopení. Chápe, že má strategie využívat pro předčítání tak, že donutí děti se zamýšlet nad příběhem, ale tak, aby v předčítajícím cítili oporu. Má dávat posluchačům otázky při čtení, ptát se na to, jak pohádka skončí. Těmito aktivitami využívá strategii předvídání a kladení otázek.

SHRNUTÍ

U pěti respondentů z osmi je zřejmé, že neznají pojem čtenářské strategie. Rozhodla jsem se vyhodnotit odpovědi, které v sobě nesou pojmy porozumění textu, jako ty, u kterých rodiče pojem znají nebo ho dokážou vysvětlit. Můžeme se pouze domnívat, jestli jejich odhad či logické uvažování příznivě ovlivnily jejich odpovědi.

12. PRÁCE S ILUSTRACEMI V KNIZE

Kategorie se vztahuje k otázce číslo 16, která zní: „Povídáte si s dětmi o ilustracích v knize? Jakým způsobem?“

První respondent zprvu odpovídá, že ne, že se spíš u předčítání na obrázky pouze dívají. V dalším dotazníku se vyjadřuje slůvkem občas, že spíš většinou čte. O ilustracích si povídají při prohlížení leporel, jako je Rok v lese, Letadla. I když se v této otázce neptáme na inspiraci z doporučené literatury, objevují se zde leporela, které jsem rodičům doporučila. To nám ukazuje další pokrok.

Po lekcích druhý rodič konkrétně vypisuje možnosti práce s ilustrací, kterých doma využívají. Před lekcemi si pouze ukazovali obrázky, nyní se rodič ptá, jestli se ilustrace dítěti líbí, co znamená, případně doplňuje a opravuje, pokud dítě neví nebo něco řekne špatně.

Odpověď respondenta č. 3 je pokaždé taková, že si o ilustracích v knize nepovídají. V prvním dotazníku odpovídá: „Ne, s mladším dítětem si popisujeme obrázky.“

V obou dotaznících respondent č. 4 odpovídá, že si povídají o obrázcích, co na nich zvířata, postavy dělají, v druhém dotazníku dokonce jaké jsou.

Před lekcemi na otázku respondent č. 5 neodpovídá. Po lekcích líčí, že se ptá otázkou: Co je na obrázku? Zde můžeme vidět pokrok od nejistoty v předání informace k tomu, že respondent, začíná otázky pokládat.

Šestý respondent vždy k ilustracím otázky pokládal. Jeho pokrok shledávám v tom, že využívá více možností. Před lekcemi si povídali, co obrázky znamenají. Nyní si ukazují na ilustrace s doprovodem otázek, co to je. Nebo provádí činnost obráceně, tedy řekne pojem, který děti mají za úkol v obrázcích najít.

Při pozorování obrázků si rodič č. 7 s dítětem popisují co je na obrázku, jaké vidí postavy, rozlišují barvy, tvary, zvířátka. Po lekcích rodič odpovídá, že někdy na obrázky dítě upozorňuje samo. Prý k tomu některé knihy navádějí.

U osmého respondenta se od popisu posouváme i k tomu, co se na obrázku děje, co postavy dělají.

SHRNUTÍ

Pět respondentů z osmi uvádí, že pracují s ilustracemi, a to nadcházejícími způsoby: ukazování, popisování obrázků, pokládání otázek, co obrázky znamenají, popis vlastností obrázků. Jeden respondent se dokonce zaměřuje na barvy a tvary. Po lekcích s ilustracemi pracuje sedm respondentů. Připojuje se práce s hledáním vyobrazených pojmů na obrázku.

13. INSPIRACE DOPORUČENOU LITERATUROU

Výsledky kategorie Inspirace doporučenou literaturou můžeme zjistit z otázky č. 10, která zní: „Jaký literární žánr pro předčítání svým dětem využíváte? Vypište konkrétně tituly.“

Na získaných informacích u respondenta č. 1 lze vypořádat, že v rodině se knihy velmi obměňují, až na Pohádky pod polštář, které jsou nejspíše nejoblíbenější. Obměňování hodnotím jako velmi pozitivní, jelikož se v rodině asi přečte veliké množství knih. Velmi pozitivně hodnotím, že se pravděpodobně rodič nechal ovlivnit doporučenou literaturou, jako je Mimi a Líza, Můj medvěd Flóra a Měsíční drak.

V obou dotaznících se u druhého respondenta vyskytuje bohatá nabídka pro předčítání s kvalitní literaturou. Po lekcích se zde nachází větší množství titulů. Vyskytuje se zde inspirace knihou O pejskovi a kočičce, kterou jsme předčítali na lekcích, Více dílů Macha a Šebestové a Buddhových pohádek. Jako pozitivní shledávám proměnlivost pohádek, ale i četbu dalších dílů určitých titulů, které nejspíš velmi oslovily. Respondent tedy vychází ze zájmu dítěte.

Hlavním titulem v mnoha dílech v rodině respondenta č. 3 je Medovníček od Jana Lebedy. Dále se také zmiňují o knize O pejskovi a kočičce. Po lekcích zde přibývají knihy o dinosaurech a encyklopedie pro předškoláky.

Před lekcemi rodič č. 4 odpovídá na otázku velmi stroze – pohádky. Po lekcích je zřejmé, že se nechal inspirovat řadou knih z doporučené literatury. Mezi tituly se vyskytují Pohádky pod polštář, Pohádky do hajan, Klasické pohádky, Papuchalk Petr, Mimi a Líza, Bylo jedno hovínko, Nebojím se tmy.

Odpovědi respondenta č. 5 jsou stále velmi skromné. Maminka píše, že čtou pohádky. Nevypisuje konkrétní tituly.

Po lekcích respondent č. 6 vypisuje konkrétní tituly, většinou pohádky. Pejsek a kočička, Krtek a Miminka, Ježíškova dobrodružství, Bible pro děti, Křemílek a Vochomůrka a jiné. Na výběru knih se dá vyznamnat, především na titulu Ježíškova dobrodružství, že jsou knihy vybírány tematicky k ročnímu období a tradicím.

Knihy malého předčtenáře v sedmé ročníce jsou převážně pohádkové. Vybranými tituly jsou: Jak krtek ke kalhotkám přišel, O modrém kocourovi a Velká kniha říkadel. Nově se dítě zajímá o dětský časopis Čtyřlístek. Nedošlo k inspiraci doporučenou literaturou.

Zprvu se respondentka nesnaží ani vyjmenovávat jednotlivé tituly. Po lekcích tituly vypisuje, Nejkrásnější pohádky pod polštář, Příběhy na statku, O rybáři a jeho ženě – příběh o nespokojenosti. Proběhla zde inspirace z použité literatury při lekcích, kdy si dokonce s dětmi zakoupili knihu Pan Podpostel.

SHRNUTÍ

Dohromady se literaturou doporučenou a literaturou využitou při lekcích inspirovalo pět rodičů z osmi, což byla většina.

7 Shrnutí výsledků

7.1 Shrnutí pokroku u jednotlivých respondentů

Pomocí této tabulky shrneme pokroky jednotlivých respondentů.

TABULKA – PŘEHLED CHARAKTERISTIK A POKROKŮ JEDNOTLIVÝCH RESPONDENTŮ

	CHARAKTERISTIKY	POKROKY
RESPONDENT Č. 1	Velmi aktivní rodič, který projevoval velký zájem o lekce již od začátku. Při každé lekci pomáhal s organizací, angažoval se. Po lekcích vyjadřuje zájem o další setkávání.	Mezi největší pokroky řadím to, že rodič již prioritně při četbě nechce děti uspat, což značí, že čte nejen před spaním, a začal pokládat otázky během předčítání způsobem: „Jak bude příběh pokračovat, zda se dětem příběh líbil.“ Respondent si dle svých názorů uvědomil, že využívá předvídání, když si společně vymýšlí pohádky. Občas se děti zeptá, jak se jim příběh líbil, projevuje zájem se na chronologii zeptat. Respondentka si je již jistá tím, že vždy, když se při četbě naskytne neznámé slovo, dětem jej vysvětlí. Respondentka projevuje zájem knihovnu za různými účely navštívit, i když ji dosud nenavštívila. Nyní doplňují četbu aktivitami – kreslí a hrají divadlo. Nyní občas pracují s ilustracemi u prohlížení leporel. Čtenář se inspiroval knihami Mimi a Líza, Můj medvěd Flóra a Měsíční drak.
RESPONDENT Č. 2	Projevuje zájem již od začátku. Plní všechny úkoly s pílí.	Došlo k pokroku, že se již v rodině dětem předčítá před spaním i během dne. Před lekcemi se předčítalo většinou před spaním, výjimečně během dne. Respondent pokládá během předčítání různorodější otázky. Ptá se: „Znáš to slovo? Co znamená? O čem bude tento příběh? Jak to bude pokračovat?“ Respondent před lekcemi nepokládal otázky, které se

		<p>týkaly předvídání, nyní je pokládá. Již před lekcemi rodič neznámá slova vysvětloval, nyní je vysvětlování obohaceno popisem, hrou, loutkami. Práce s ilustracemi je obohacována o další otázky, jako jestli se dětem ilustrace líbí, co znamenají. Maminka výroky dětí opravuje či doplňuje. Došlo k inspirování se doporučenými tituly (O pejskovi a kočičce, Buddhovy pohádky). Velmi se mi líbí, že při výběru knih rodič vychází ze zájmu dítěte.</p>
RESPONDENT Č. 3	<p>Velmi milá maminka, která projevuje zájem již od první lekce. Při lekcích nebyla se svým synem výrazná, ale vždy, když jsem se í na něco zeptala, velmi zkušeně odpovídala. S chutí se zapojovali do nabídky aktivit.</p>	<p>Respondentka začala občasně pokládat otázky, které se týkají předvídání. Od výroku do knihovny nechodíme, knihy si kupujeme, se přesouváme k navštěvování knihovny jednou měsíčně. Respondentka projevuje zájem o navštěvování knihovny za účelem zúčastnit se na programu, až bude dítě chodit do školy.</p>
RESPONDENT Č. 4	<p>Respondent ne příliš aktivní, ale zájem projevující.</p>	<p>Na otázku ptáte se dětí v průběhu čtení na otázky vztahující se k textu, jaké otázky jim třeba kladete, se ve výpovědi objevuje pokrok. Respondentka uváděla, že se ptá na různé fráze z příběhu, po lekcích již uvádí konkrétní věku přiměřené otázky, které se týkají postav z příběhu. Co se týče otázek k chronologii příběhu, respondentka již přemýšlí nad činnostmi, které by mohly strategii shrnování rozvíjet, jako je převyprávění příběhu, kdy nám dopomáhají obrázky. Projevuje se zde zájem o návštěvu knihovny. Respondent po lekcích uvádí, že knihu doplňují kresbou a o pohádce si povídají. Tato rodina se nechala velmi inspirovat doporučenou literaturou</p>

		(Pohádky pod polštář, Pohádky do hajan, Klasické pohádky, Papuchalk Petr, Mimi a Liza, Bylo jedno hovínko, Nebojím se tmy).
RESPONDENT Č. 5	Respondentka neprojevovala příliš velký zájem. Při lekcích nebyla aktivní. I vyplnění dotazníků bylo velmi stručné a neosobní.	Mezi pokroky řadím hlavně to, že respondent vyzoroval, že jeho dítě o knihy zájem projevuje a dokladem toho je i námětová hra na knihkupectví. Pokládá otázky, které se týkají předvídání. Po realizovaných lekcích rodič uvádí, že knihy mají své místo, tudíž je možné, že knihovnička během lekcí vznikla. Rodič na otázku týkající se práce s ilustracemi odpovídá, že ano a ptá se, co je na obrázku. Před lekcemi byla odpověď negativní.
RESPONDENT Č. 6	Respondentka projevovala při všech lekcích velký zájem o nové informace. Projednávala se mnou své vlastní zkušenosti, doptávala se na rady. Při každé lekci poděkovala za mou přípravu. Většinou chodila na lekce nejdříve ze všech a věděla, co vše je potřebné pro lekci zajistit.	Maminka před lekcemi uvádí poměrně těžký příklad pokládání otázek během předčítání. „Proč je ten zlý potrestaný? “ Po lekcích jsou již otázky přiměřené věku, týkají se osob, okolností a obrázků v knize. Rodič příběh nechává dítětem převyprávovat. Po lekcích rodič s dítětem při vysvětlování slov objevuje. Dítě vyjadřuje své nápady, co by mohlo slovo znamenat, potom si význam slova vysvětlují společně s rodičem. Tato rodina patří mezi tři, kteří dochází do knihovny za účelem půjčení knih. Před lekcemi respondent uvádí, že se pouze ptá na to, co obrázky znamenají. Po lekcích respondent uvádí, že děti hledají vyobrazené pojmy, které vyjmenovává. V rodině se inspirovali knihou Povídání o pejskovi a kočičce.
RESPONDENT Č. 7	Jde o rodiče velmi aktivního při lekcích, rád dětem předčítal, i s nimi radostně	Z respondentova vyplněného dotazníku vychází pokrok, který značí, že již čtou před spaním i během dne. Dle názoru respondenta prý dítě samo využívá

	absolvoval všechny aktivity. Svým humorem často přispěl k příjemné atmosféře.	čtenářskou strategii předvídání. Po lekcích uvádí, že se dítěte začalo ptát na chronologii příběhu po čtení. Využívá startérů: „Kdo byl hlavní postavou...“ Po lekcích respondent uvádí, že pravidelně navštěvuje akci Noc s Andersenem. Veliký pokrok shledávám v doplňujících aktivitách, kdy před lekcemi rodič uvádí, že potřebuje, aby při četbě děti usnuly, proto ji nedoplňuje aktivitami. Po lekcích rodič informuje o tom, že četbu doplňují kresbou.
RESPONDENT Č. 8	Jde o velmi milého respondenta s dvojčaty. Chlapci bývali při lekcích velmi hyperaktivní, ale zároveň zábavní.	Pokládá již otázky týkající se chronologie příběhu. „Kdo zkusí vyprávět (číst) sám?“ Alespoň někdy již pokládá otázky týkající se předvídání. I když doposud rodič s dítětem knihovnu nenavštívil, jeví o to zájem. Chce se také zúčastnit programu Noci s Andersenem. Před lekcemi četba nebyla doplňována aktivitami, nyní děti kreslí postavy z příběhu. Ohledně ilustrací se s dítětem baví nejen o tom, co na nich vidí, ale co se na nich děje, jaké vykonávají postavy činnosti. Respondent s dětmi se inspirovali knihou Pan Podpostel, dokonce si ji zakoupili.

7.2 Shrnutí pokroků celé skupiny v jednotlivých kategoriích

TABULKA – DOSAŽENÉ POKROKY V JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍCH

KATEGORIE	RESPONDENT	STAV PŘED LEKCEMI	STAV PO LEKCÍCH	SKUPINOVÉ VÝSLEDKY
Předčítání nejen před spaním	RESPONDENT Č. 1	Většinou před spaním, výjimečně během dne	Většinou před spaním, výjimečně během dne	Po lekcích dochází ke zřetelnému pokroku u dvou respondentů, kteří již předčítají svým dětem před spaním i během dne. Po lekcích můžeme shrnout, že alespoň občas předčítá nejen před spaním sedm respondentů z osmi.
	RESPONDENT Č. 2	Většinou před spaním, výjimečně během dne (když byla holčička mladší, někdy četli i dvakrát, třikrát denně)	Ano. Před spaním i během dne.	
	RESPONDENT Č. 3	Většinou před spaním, výjimečně během dne, během dne o víkendu	Většinou před spaním, výjimečně během dne, během dne o víkendu	
	RESPONDENT Č. 4	Většinou před spaním, výjimečně během dne	Většinou před spaním, výjimečně během dne	
	RESPONDENT Č. 5	Ne. Pouze večer před spaním	Ne. Pouze večer před spaním	
	RESPONDENT Č. 6	Ano. Před spaním i během dne	Většinou před spaním, výjimečně během dne	
	RESPONDENT Č. 7	Před spaním výjimečně během dne	Ano. Většinou před spaním i během dne	
	RESPONDENT Č. 8	Před spaním, výjimečně během dne	Před spaním, výjimečně během dne	
Projev zájmu	R č. 1	Ano, předčítáme, samo si bere do ruky	Ano, předčítáme, samo si bere do ruky	U jednoho respondenta došlo k pokroku,

dítěte o knihy		knihy	knihy, studuje obrázky	projevuje zájem o knihu a rádo si hraje na knihkupectví. Ostatní respondenti mluví o projevování kladného zájmu již před lekcemi.
	R č. 2	Ano lituje, dříve projevovalo větší zájem	Ano listuje si knhami, večer předčítáme. Ted' má radši než knihy divadlo.	
	R č. 3	Ano. Prohlížíme s dítětem knihy.	Ano. Ano.	
	R č. 4	Ano	Ano	
	R č. 5	Ne. Jen si prohlíží obrázky	Ano. Prohlíží si i samo. Hraje si na knihkupectví.	
	R č. 6	Ano	Ano	
	R č. 7	Ano, ano	Ano, má rád čtení s bratrem.	
	R č. 8	Ano	Ano	
Pokládání otázek během předčítání	R č. 1	Minimálně, prioritně chce děti uspat.	Ano. „Jak příběh bude pokračovat, zda se dětem příběh líbil...“	Před lekcemi se šest rodičů z osmi ptá. Otázky jsou složité a povětšinou se týkají postav. Po lekcích dochází k pokroku, kdy se sedm rodičů z osmi ptá na otázky během čtení.
	R č. 2	Ano. Zda děti textu rozumí.	Ano. Konkrétnější odpovědi – Znáš to slovo? Co znamená? O čem bude tento příběh? Jak to bude pokračovat.	
	R č. 3	Ano. Otázky na jména postav, zvířat, řek, měst.	Ano. Otázky na jména postav, zvířat, řek, měst.	

	R č. 4	Ano, na určité fráze během nebo po četbě.	Ano. Na postavy z příběhu, o kom čteme.	
	R č. 5	Ne	Ne	
	R č. 6	Ano. Ptá se na těžké otázky: „Proč je ten zlý potrestaný?“	Ano. Otázky jsou přiměřené věku, týkají se osoby, okolnosti, obrázky v knize. Využívá více možností.	
	R č. 7	Ano. Co která postava dělá, jak se jmenuje, co si dítě myslí, že bude dál.	Ano. Na obsah.	
	R č. 8	Ano. Na postavy	Ano. O co v příběhu šlo. Jaké byly v pohádce postavy.	
Pokládání otázek, které se týkají předvídání	R č. 1	I když odpovídá respondent, že ne, v jeho doplnění, předvídání nacházíme v podobě společného vymýšlení příběhů.	Občas, často si s dětmi vymýšlí pohádky. Tedy shledáváme stejnou úroveň jako před lekcemi, ale nyní si je svou odpovědí jistá. Došla k uvědomění, že jde o předvídání.	Před lekcemi pět rodičů z osmi využívalo otázek k předvídání. Po lekcích jde o stejný počet, v jejich odpovědích nalezneme slůvko ano, ale ostatní ze skupiny respondentů se vyjadřují způsobem minimálně, většinou, v čemž ale shledávám pokrok, i když velmi
	R č. 2	Ne	Ano	
	R č. 3	Ne, ale má snahu se zlepšit.	Většinou ne. Občas se tedy zeptá.	

	R č. 4	Ano	Ano	malý.
	R č. 5	Občas	Ano	
	R č. 6	Někdy	Většinou ne. Občas se tedy zeptá.	
	R č. 7	Ano.	Ano. Dítě samo předvídá.	
	R č. 8	Ne	Minimálně. Zřídka se tedy zeptá.	
Pokládání otázek vztahující se k chronologii příběhu po čtení	R č. 1	Ani ne. Čtení před spaním. Často usnou, proto se neptají.	Občas. Zda se příběh líbil. Má zájem se na chronologii zeptat. Čtení nejen před spaním.	Před lekcemi se ptali čtyři respondenti. Šest rodičů z osmi se po lekcích ptá na chronologii různými způsoby. Jeden respondent se vyjádřil, že se začne ptát. Tři: „Zkus mi příběh převyprávět.“ Jeden využívá návodných otázek. Jeden využívá k převyprávění obrázky.
	R č. 2	Ano, ptá se na chronologii.	Ano, ptá se na chronologii.	
	R č. 3	Ano, po každé stránce, jelikož si děti pamatovaly jen konec nebo usnuly.	Ano. Neobjevují se zmínky o usínání. Možnosti – dítě má větší zájem / čte se nejen před usnutím.	
	R č. 4	Mohli bychom je pokládat častěji.	Občas. Přemýšlí o činnostech, které by pomohly. Zkouší si příběh převyprávět, pomáhají obrázky. Čte jen před usnutím.	
	R č. 5	Ne	Ne	

	R č. 6	Ptá se, zdali příběhu dítě rozumělo, proč příběh skončil zrovna takto.	Ptá se občas. Nechává dítě, aby příběh převyprávělo.	
	R č. 7	Neptá se.	Ano. Využívají návodných otázek: „Kdo byl hlavní postavou...“	
	R č. 8	Neptá se.	Ptá se ot.: „Kdo zkusí vyprávět (číst) sám?“	
Vysvětlování dětem neznámých slov	R č. 1	Ano – objevování	Ano + jistota, že se zeptá pokaždé	Sedm z osmi respondentů neznámá slova vysvětluje, dva respondenti i po lekcích, vysvětlují jenom, když se dítě zeptá samo. Po lekcích dva respondenti společně objevují význam slov. K výrazným pokrokům v této kategorii nedošlo.
	R č. 2	Ano	Ano + jistota + popis + hra + loutka	
	R č. 3	Ano, pokud se dítě zeptá	Ano, pokud se dítě zeptá	
	R č. 4	Ano, nahrazení slova, automaticky přemění při četbě	Ano, nahrazení slova, automaticky přemění při četbě	
	R č. 5	Ne	Ne	
	R č. 6	Ano, synonymum	Ano, synonymum + objevování	
	R č. 7	Ano, pokud se dítě zeptá	Ano, a často se dítě ptá	
	R č. 8	Ano, pokud se dítě zeptá	Ano, pokud se dítě zeptá	

Dětská knihovnička jako součást domácnosti	R č. 1	Ano	Ano	Sedm z osmi respondentů má před lekcemi zřízenou dětskou knihovnu s různorodými podmínkami. Jeden respondent se po lekcích vyjadřuje, že knihovničku nemají, ale knihy jsou na svém místě. Přikláníme se k tomu, že knihovnička vznikla, proto hodnotíme, že všichni respondenti odpovídají, že po realizovaných lekcích mají v domácnosti dětskou knihovničku.
	R č. 2	Ano	Ano	
	R č. 3	Ano	Ano	
	R č. 4	Ano	Ano	
	R č. 5	Ne	Ne, ale knihy mají své místo (je možné, že knihovnička vznikla).	
	R č. 6	Ano	Ano	
	R č. 7	Ano	Ano	
	R č. 8	Ano	Ano	
Navštěvování knihovny za účelem půjčení knih	R č. 1	Ne	Ne	Před lekcemi navštěvovali knihovnu dva respondenti. Jeden respondent začal navštěvovat knihovnu jednou měsíčně, dříve si knihy pouze kupoval. Dva respondenti mají v budoucnu zájem knihovnu navštívit. Po
	R č. 2	Ne	Ne (Knihy mají rádi, kupuji je, mají jich doma veliké množství)	
	R č. 3	Ne. Knihy kupuje	Jenou měsíčně	
	R č. 4	Ne	Ne (Naděje do budoucna)	
	R č. 5	Ne	Ne	

	R č. 6	Dochází	Dochází	lekcích se vyjadřují tři respondenti, že navštěvují knihovnu.
	R č. 7	Jednou měsíčně	Jednou měsíčně	
	R č. 8	Ne	Ne (Naděje do budoucna)	
Navštěvování knihovny za účelem účasti na programu	R č. 1	Ne. Začínám se stydět.	Ne. Má zájem ji v budoucnu navštívit.	Sedm z osmi respondentů knihovnu nenavštěvovali a nenavštěvují. Čtyři respondenti po lekcích vyjadřují zájem knihovnu za tímto účelem navštívit, z toho jeden rodič má po lekcích v plánu knihovnu za tímto účelem navštěvovat s dítětem až bude školního věku a další respondent se chce v budoucnu zúčastnit programu Noc s Andersenem.
	R č. 2	Ne.	Ne.	
	R č. 3	Ne.	Ne. Až bude chodit do školy, chtěli bychom začít.	
	R č. 4	Ne. Bude rád, když jeho dítě v rámci MŠ knihovnu navštíví.	Ne. Bude rád, když jeho dítě v rámci MŠ knihovnu navštíví.	
	R č. 5	Ne	Ne	
	R č. 6	Ne	Ne	
	R č. 7	I když odpovídá, že ne – svou odpověď v dalším dotazníku, to popírá. Proto bych zde učinila rozhodnutí, že i před lekcemi navštěvují program Noc s Andersenem.	Ano. Pravidelně při noci s Andersenem – možná si jeden z rodičů při vyplňování neuvědomil, že jde o program spojený s knihovnou.	
	R č. 8	Ne.	Ne. Má zájem o návštěvu v rámci programu Noc s Andersenem.	

Doplňující aktivity jako součást četby	R č. 1	Ne, ale vynakládá snahu ke zlepšení.	Ano. Začínají kreslit a hrát divadlo	Dva respondenti z osmi před lekcemi odpovídají, že doplňují četbu jinými aktivitami. Po lekcích je využito doplňkových činností u šesti rodičů.
	R č. 2	Ano. Hra, divadlo.	Ano. Hra, divadlo.	
	R č. 3	Kreslení v závislosti na prohlížení encyklopedie.	Kreslení v závislosti na prohlížení encyklopedie.	
	R č. 4	Ne.	O pohádce si povídají, občas kreslí obrázky.	
	R č. 5	Ne.	Ne.	
	R č. 6	Ne.	Ne.	
	R č. 7	Ne. Potřebuje, aby děti po čtení spaly, proto nedramatizují.	Kresba postav z příběhu.	
	R č. 8	Ne.	Kresba postav z příběhu.	
Znalost pojmu čtenářských strategií.	R č. 1	Jak a jakým směrem rozvíjet vztah ke knize a jejímu porozumění.	Z části – zaktivizovat, zaujmout, nechat se vtáhnout do děje, vytvořit si vztah ke knize.	Pět respondentů z osmi nezná nebo nedokáže vysvětlit, co znamená pojem čtenářské strategie. Po lekcích dochází ke znatelnému pokroku – rodiče, kteří pojem neznali (respondenti č. 2, 3, 4, 5, 6) jsou nyní schopni vyjádřit, k čemu čtenářské strategie
	R č. 2	Nezná	Zčásti – jak číst, aby příběhu dítě rozumělo a co nejvíce se z něj naučilo.	
	R č. 3	Spíše nezná – Jak svému dítěti co nejlépe přiblížit knihu	Čtenářské postupy	

		a postupně ho motivovat ke čtení.		slouží – někde ještě nepřesně (jak lépe předčítat dětem), někde velmi pokročilým způsobem (metody, které pomohou k lepšímu porozumění textu).
	R č. 4	Nezná pojem. Hádá.	Chápe – metody, které pomohou k lepšímu porozumění textu.	
	R č. 5	Nezná	Z části – jak dobře předčítat dětem,	
	R č. 6	Nezná	Z části – způsob, jak naučit malého čtenáře vnímat obsah knihy, mít je rád.	
	R č. 7	Postup, který pomáhá lépe porozumět čtenému textu	Stejná úroveň,	
	R č. 8	Postup, jak číst, aby tomu děti lépe rozuměly	Čtení dětem pro rozšíření slovní zásoby, rozvíjení kritického myšlení, pokládání otázek při čtení, předvídání.	
Práce s ilustracemi v knize	R č. 1	Ne. U předčítání se na obrázky děti jen dívají.	Ano, občas u prohlížení leporel (Rok v lese, Letadla)	Před lekcemi pět respondentů z osmi uvádí, že pracují s ilustracemi. Po lekcích jde dohromady o sedm respondentů z osmi. Pracují obdobným
	R č. 2	Ano. Ukazování obrázků	Ano. Ptá se dětí, jestli se jim ilustrace líbí, co znamená, případně opravuje a doplňuje.	

	R č. 3	Ne. S mladším dítětem popisují obrázky.	Ne.	způsobem.
	R č. 4	Ano. Co je na obrázcích, co se na nich děje.	Ano. Co je na obrázcích, co zvířata postavy dělají, jací jsou.	
	R č. 5	Nezodpovězeno	Ano, co je na obrázku.	
	R č. 6	Ano. Co obrázky znamenají.	Ano, ptá se, co to je. Respondent říká pojmy, které má dítě nacházet vyobrazené v knize.	
	R č. 7	Ano. Popisují, co je na obrázku, jaké vidí postavy, barvy, tvary, zvířata.	Ano. Někdy na obrázky upozorňuje dítě samo. Využívají knihy, které k tomu navádějí.	
	R č. 8	Ano. Popis toho, co vidí na obrázku.	Ano. Co vidíš na obrázku, co dělají.	
Inspirace doporučenou literaturou (+ využitou při lekcích)	R č. 1	V nadcházejícím sloupci u každého respondenta určíme, jestli došlo k inspiraci odpověďmi (Ano/Ne)	Ano (Mimi a Líza, Můj medvěd Flóra a Měsíční drak)	Doporučenou literaturou dohromady s využitou při lekcích se inspirovalo pět respondentů z osmi. Jeden respondent se inspiroval pouze knihou
	R č. 2		Ano (O pejskovi a kočičce, Buddhovy pohádky). Vychází ze zájmu dítěte.	

	R č. 3		Ne (ale kvalitní literatura)	Pan Podpostel. Mezi nejčastějšími tituly se vyskytovaly Mimi a Líza a Povídání o pejskovi a kočičce.
	R č. 4		Ano (Pohádky pod polštář, Pohádky do hajan, Klasické pohádky, Papuchalk Petr, Mimi a Líza, Bylo jedno hovínko, Nebojím se tmy)	
	R č. 5		Ne	
	R č. 6		Ano (Povídání o pejskovi a kočičce)	
	R č. 7		Ne	
	R č. 8		Ano (Pan Podpostel)	

TABULKA – STRUČNÉ SHRNUTÍ

KATEGORIE	POKROK ANO/NE	POZNÁMKA
Předčítání nejen před spaním	ANO	U dvou respondentů. Sedm z osmi předčítá nejen před spaním.
Projev zájmu dítěte o knihy	ANO	Dle výpovědi respondentů došlo ke znatelnému pokroku u jednoho respondenta. Po lekcích projevují kladný zájem všichni zúčastnění.
Pokládání otázek během předčítání	ANO	U jednoho respondenta. Sedm rodičů z osmi pokládá otázky během předčítání. Někteří rodiče po lekcích kladou věku

		přiměřenější otázky.
Pokládání otázek, které se týkají předvídání	NE	Jde o stejný počet respondentů před a po lekcích. Pokrok nastal u některých respondentů v užívání různých typů otázek, nebo v přiměřenosti otázek
Pokládání otázek vztahujících se k chronologii příběhu po čtení	ANO	U dvou respondentů. Po lekcích využívá tohoto typu otázek šest respondentů z osmi.
Vysvětlování neznámých slov dětem	NE	Většina (7 z 8) respondentů vysvětlovala neznámá slova již před lekcemi, změnil se způsob vysvětlování, někteří dokonce společně objevují,
Dětská knihovnička jako součást domácnosti	ANO	Z výpovědí plyne, že před lekcemi mělo 7 z 8 respondentů doma dětskou knihovničku. Po lekcích je součástí všech domácností.
Navštěvování knihovny za účelem půjčení knih	ANO	U jednoho respondenta. Před lekcemi navštěvovali knihovnu dva respondenti. Po lekcích tři.
Navštěvování knihovny za účelem účasti na programu	NE	Před lekcemi i po lekcích se zúčastňuje programu Noc s Andersenem pouze jeden rodič.
Doplňující aktivity jako součást četby	ANO	Dochází k pokroku v odpovědích u čtyř respondentů. Po lekcích doplňuje četbu dalšími činnostmi šest respondentů.
Pochopení významu čtenářských strategií	ANO	Po lekcích pojmu čtenářské strategie porozuměli všichni zúčastnění respondenti

Práce s ilustracemi v knize	ANO	U dvou respondentů. Před lekcemi pracovalo s ilustracemi pět rodičů, po lekcích sedm.
Inspirace doporučenou literaturou	ANO	Pět respondentů z osmi

7.3 Vyhodnocení intervenčních aktivit

Díky tomu, že byl akční výzkum doplněn metodou dotazníku, bylo možné získat data, která nám dopomohla k zjištění, zda se hypotézy naplnily, či vyvrátily – tedy nakolik byly intervenční aktivity stanovené akčním výzkumem úspěšné.

Dotazník před lekcemi:

H1: Většina rodičů nezná pojem čtenářské strategie.

Jelikož se u pěti respondentů vyhodnotilo, že neznají pojem čtenářské strategie, hypotéza, která zní: „Většina rodičů nezná pojem čtenářské strategie.“ byla potvrzena.

H2: Většina rodičů nedoprovází čtení/předčítání dalšími aktivitami (hra, dramatizace, kresba).

Jelikož před lekcemi užívají pouze dva respondenti doplňujících aktivit, jako součást četby, hypotéza č. 2, která zní, většina rodičů nedoprovází čtení/předčítání dalšími aktivitami (hra, dramatizace, kresba), byla potvrzena.

H3: Většina rodičů dětem předčítá pouze před spaním.

Z uvedených výsledků, které se vztahují k dotazníku před lekcemi, můžeme vyhodnotit, že H3, většina rodičů dětem předčítá převážně před spaním, byla potvrzena, jelikož šest rodičů z osmi předčítali před spaním, výjimečně během dne.

H4: Většina dětí nedochází se svými rodiči do knihoven, ať už z důvodu půjčení si knihy, nebo využití programu, které knihovny nabízí.

Hypotéza č. 4: Většina dětí nedochází se svými rodiči do knihoven, ať už z důvodu půjčení si knihy, nebo využití programu, které knihovny nabízí, se dle předcházejících informací naplnila. Sedm z osmi respondentů nenavštěvovali knihovnu, za účelem zúčastnit se programu. Před lekcemi navštěvovali za účelem půjčení knih dva respondenti.

Dotazník po lekcích:

H5: Většina rodičů předčítá dětem nejen před spaním.

Hypotéza č. 5, většina rodičů předčítá dětem nejen před spaním, byla potvrzena, jelikož před spaním i během dne předčítá sedm respondentů z osmi.

H6: Třetina zúčastněných rodičů začala využívat čtenářských strategií ve formě kladení otázek.

Hypotéza č. 6, která zní, třetina zúčastněných rodičů začala využívat čtenářských strategií ve formě kladení otázek, se nepotvrdila. Po lekcích pokládá během předčítání sedm rodičů z osmi, tedy o jednoho respondenta více.

H7: Rodiče po absolvování lekcí rozumí pojmu čtenářské strategie.

Jelikož došlo u všech respondentů k pokroku (dokáží vysvětlit, k čemu čtenářské strategie slouží) hypotéza č. 7, která zní: "Rodiče po absolvování lekcí rozumí pojmu čtenářské strategie." byla potvrzena.

H8: Většina rodičů doprovází čtení/předčítání dalšími aktivitami (hra, dramatizace, kresba).

Po lekcích využívá doplňujících aktivit při četbě šest respondentů, tudíž můžeme hypotézu, většina rodičů doprovází čtení/předčítání dalšími aktivitami (hra, dramatizace, kresba), vyhodnotit jako potvrzenou.

H9: Většina rodičů alespoň jednou s dětmi navštívila knihovnu za účelem půjčení knihy či návštěvy programu pro děti.

Většina rodičů alespoň jednou s dětmi navštívila knihovnu za účelem půjčení knihy či návštěvy programu pro děti, nebyla dle předešlých informací potvrzena, jelikož většina rodičů knihovnu nenavštívila.

H10: Třetina zúčastněných rodičů se inspirovala kvalitní doporučenou literaturou.

Desátou hypotézu, třetina zúčastněných rodičů se inspirovala kvalitní doporučenou literaturou, můžeme vyhodnotit jako potvrzenou. Mezi nejčastějšími tituly se vyskytly Mimi a Líza, Povídání o pejskovi a kočičce. Dále se někteří inspirovali Buddhovými pohádkami, Pohádkami do hajan, a dále tituly jako Papuchalk Petr, Bylo jedno hovínko a Nebojím se tmy.

DISKUSE

Hlavním cílem diplomové práce bylo nastudovat relevantní zdroje k tématu, na jejich základě navrhnout a realizovat konkrétní lekce pro rodiče s dětmi ve vybrané mateřské škole k podpoření zájmu o knihu dětí a porozumění předčítanému textu, a ověřit jejich účinnost na práci s knihou s dětmi ze strany rodičů. Dle mého názoru vypsání jednotlivé reflexe jsou důkazem, že k realizování, podle rodičů úspěšnému, skutečně došlo. Jak vychází z charakteristik akčního výzkumu, myslím, že jsem se snažila reagovat na potřeby skupiny i jednotlivců a přizpůsobovat program, organizaci i prostředí k úspěšnému rozvoji čtenářské pregramotnosti.

Domnívám se, že bylo vhodné, aby první lekce probíhala u interaktivní tabule, pro přehlednost využitých otázek a aktivit, aby se s nimi rodiče reálně seznámili, nejen poslechem a prožitkem, ale i čtením, pro lepší pochopení a vstřípení. Dle mého názoru bylo vhodné ostatní lekce realizovat na koberci, pro možnost využití pohybových, hudebních a dramatických činností doplňujících četbu, a pro různorodost možností k sezení pro rodiče i děti, aby uspokojili své individuální potřeby. Volba textu byla dalším činitelem, který ovlivňoval průběh lekce. V návaznosti na lekci s textem Povídání o pejskovi a kočičce – Jak pekli dort, u které se některé děti nejevily pozorně, bylo nutné vybrat kratší text s převahou ilustrací, tedy knihu Pan Podpostel.

Při navrhování lekcí nebylo jednoduché vybírat vhodné knihy, aby vycházely z aktuálních témat školního vzdělávacího programu mateřské školy, a z právě aktuálních témat z hlediska tradic a ročního období. Bylo například těžké vybrat knihu vánočního příběhu, u kterého by byly vyhovující ilustrace a text. Proto bylo nutností vybrat knihu s vhodnými a přínosnými ilustracemi a pozměnit její text, aby odpovídal potřebám předškolního věku. S výběrem knihy na čtvrtou lekci se také vyskytly problémy. Nakonec se vše vyřešilo výběrem titulu Pan Podpostel, který, i když nemá dle mého názoru příliš kvalitní ilustrace, může podpořit prosociální postoje.

Při realizování lekcí pro mě bylo ze začátku velmi těžké vystupovat před rodiči. Při první lekci jsem bojovala s nervozitou, která byla, myslím si, pro rodiče viditelná. Přesto mezi rodiči vládla velmi příjemná atmosféra, která mě velmi podporovala. V průběhu lekcí nervozita postupně ustupovala, což souviselo s velmi dobrou spoluprací s rodiči.

Dle mého názoru, pokud si budeme čist chronologicky reflexe lekcí, dojdeme ke zjištění, že dochází ke znatelnému rozvoji čtenářské pregramotnosti u zúčastněných dětí. Postupně se

stávaly odpovědi na otázky odvážnějšími, pohotovějšími a poučenými. Ke konci lekcí některé z dětí dokázaly užívat strategie předvídání, převyprávění příběhu a jeho zhodnocení.

Způsob předčítání byl pro děti nový, netradiční a zajímavý, proto vždy měly radost, když se měla lekce konat. Na konci lekce se děti ptaly na to, kdy opět budeme číst. Po sdělení informace, že je třeba se sedmkrát nebo čtrnáctkrát vyspat (zdá se, že mnohokrát), byla reakce velmi nedočkavá a působila mile. Často při návštěvě jiných tříd se mě zúčastněné děti ptaly, jakou knihu budeme číst nebo jestli bych jim nešla dnes předčítat. Tyto kladné zpětné vazby mi dodávaly odvahu, že mé lekce naplnily svůj smysl, dokážou budovat kladný vztah k předčítání a ke knihám obecně.

Mám nadále veliký zájem v těchto lekcích pokračovat. Mé plány do budoucna se také týkají vylepšování čtenářského koutku ve třídě, který chci doplnit o nové a převážně dřevěné čtenářské pomůcky, nové poličky pro lepší přehlednost, a hlavně nové tituly převážně s tvrdými deskami. Také bych chtěla vytvořit pohodlnější sezení pro předčítání s dětmi, které by tvořila velká matrace s možnostmi opřít se. Paní ředitelka mě v mé aktivitě dále podporuje. Také mi nabízí se realizovat s využitím čtenářských strategií při odpolední přípravě předškolních dětí.

ZÁVĚRY

Pro svou práci jsem si zvolila jako první cíl zorientovat se v problematice čtenářské pregramotnosti a v možnostech práce s knihou, které by u dětí budovaly pozitivní vztah ke knihám, četbě pro potěšení a podpořily porozumění textu. Dalšími cíli bylo navrhnout lekce zaměřené na práci s knihou pro rodiče dětí vybrané mateřské školy, které by jim ukázaly možnosti práce s knihou, jež budují u dětí zájem o knihy a porozumění předčítanému textu, realizovat tyto lekce pro rodiče za přítomnosti dětí a vyhodnotit účinnost těchto intervenčních aktivit formou dotazníku pro rodiče.

Stanovené cíle byly naplněny, a to následovně:

1. V problematice čtenářské pregramotnosti a v možnostech práce s knihou, které by u dětí budovaly pozitivní vztah ke knihám, četbě pro potěšení a podpořily porozumění textu, jsem se zorientovala studiem odborné literatury a prostřednictvím sepsání teoretická části, která nese dvě hlavní kapitoly, a to Předškolní dítě a čtenářská gramotnost a Vliv rodiny na rozvoj předčtenářství.
2. Druhý cíl a jeho naplnění můžu doložit zhotovenými přípravami na jednotlivé lekce v přílohách. Třetí cíl a jeho naplnění dokládám v praktické části jednotlivými reflexemi k lekcím a vyhodnocením hypotéz. Hypotézy byly sestaveny pro určení kvality práce s knihou rodičů s dětmi před lekcemi a po lekcích. Většina rodičů před lekcemi neznala pojem čtenářské strategie, což koreluje s hypotézou č. 1. Jelikož před lekcemi užívali pouze dva respondenti doplňujících aktivit, výsledkem je odpovídající hypotéza H2, většina rodičů nedoprovází čtení/předčítání dalšími aktivitami (chronologie příběhu, hra, dramatizace, kresba). Hypotéza č. 3 se potvrdila, šest rodičů z osmi před lekcemi odpovídá, že předčítají před spaním, výjimečně během dne. Jelikož před lekcemi sedm z osmi respondentů nenavštěvovalo knihovnu za účelem půjčení knih a pouze dva respondenti ji navštěvovali za účelem účasti na programu, byla hypotéza č. 4 potvrzena.

3. Po lekcích většina rodičů, dohromady sedm z osmi, předčítá dětem nejen před spaním. Hypotéza č. 6, která zní, třetina zúčastněných rodičů začala využívat čtenářských strategií ve formě kladení otázek, se nepotvrdila. Již před lekcemi pokládalo otázky šest rodičů z osmi, po lekcích o jednoho více. Rodiče po realizovaných lekcích pojmu čtenářské strategie rozumí. Po čtenářských setkáních většina respondentů využívá doplňujících aktivit (hra, dramatizace, kresba). Došlo k vyvrácení hypotézy č. 9, většina rodičů alespoň jednou s dětmi navštívila knihovnu za účelem půjčení knihy či návštěvy programu pro děti, jelikož většina respondentů s dětmi knihovnu nenavštívila. Většina respondentů se nechala inspirovat doporučenou literaturou, tudíž byla hypotéza č. 10 naplněna.
4. Výzkum by se mohl stát základem pro utváření sborníku lekcí pro další setkávání s rodiči a dětmi. Mohl by i dalším školám nabídnout možnosti spolupráce mezi školou a rodinou v rámci budování pozitivního vztahu ke knize.

Celkově z práce plyne, jak moc je důležitá spolupráce rodiny a školy při budování čtenářské pregramotnosti a gramotnosti. Jak se již zmiňujeme v teoretické části, exogenní faktory mají na utváření vztahu k četbě výrazný vliv. Jde především o materiální, geografické i demografické podmínky, a především sociální faktory. Rodina je primární skupinou, ve které by se mělo dítě poprvé setkávat se slovesnou tvorbou a její působení by mělo být kvalitní, proto jí může být ve spolupráci se školou zprostředkován přehled metod, které tvoří předčítání funkčním. Škola by měla působit uceleně s nastavenými cíli, obsahy a využívat didaktických prostředků.

Při zpracovávání lekcí jsem si převážně utvrdila, jak je důležité s dětmi po četbě provádět reflexi, která mi umožňuje pohotově reagovat na potřeby skupiny, a tím se z mé strany stává působení funkčním. Což souvisí i s využíváním metody E–U–R, která mi byla velikou oporou. U přípravy lekcí jsem se utvrdila ve znalosti čtenářských strategií. Zpracováním kapitoly Spolupráce rodiny s mateřskou školou jsem se dozvěděla velké množství rad, jak s rodiči komunikovat, a to mi pomohlo k navázání pozitivních vztahů s rodiči při lekcích. Pro práci s knihou se mi osvědčilo vlepovat si aktivity a otázky k četbě přímo do knihy napsané malým písmem, aby mně samotné pomohly k přehlednosti, a můj přednes se tak hlavně před rodiči stal

jistým a klidným. Díky realizaci lekcí jsem se zbavila nervozity před rodiči, a tak s nimi navazovala lepší spolupráci. Při vyhledávání titulů pro lekce jsem se seznámila s velkým množstvím kvalitní, ale také nekvalitní dětské literatury. Naučila jsem se tak rozpoznávat, která literatura je skutečně hodnotná.

Pro budování vztahu dítěte ke knize ve spolupráci s rodinou je důležité dítě obklopit knihami a časopisy, pokud možno vytvořit čtenářský koutek nebo místo určené pro prohlížení knih a předčítání, jak uvádí v rozhovoru Laufková (Informatorium, 2018, str. 8). Rodině je dobré poskytnout seznam doporučené a ověřené literatury. Má zde veliký význam výběr vhodné knihy pro předčítání. Jejím obsahem by měl být kvalitní text a ilustrace, které ponechávají prostor pro představivost. Zvolené téma knihy by mělo vycházet ze zájmu dítěte. Předčítání by se mělo doprovázet vhodnými otázkami vyšší kognitivní náročnosti (Špačková a kol., 2019) a otázkami, které se týkají předvídání. Doprovodné aktivity pomohou dítěti k hlubším prožitkům z četby, a tím zároveň pomohou udržet pozornost dětí při poslechu četby. Mohou být hudební, dramatické, výtvarné a pohybové, ty převážně pomáhají dětem kompenzovat sedavé a klidové činnosti. Předčítání se může stát i jakousi hrou, když využijeme čtenářských koutek. Návštěva knihovny za účelem zapůjčení knih nebo účasti na programu také napomáhá k budování kladného vztahu ke knize a s tím související námětová hra na knihovnu či knihkupectví umožní dětem pochopit rozdíly mezi nimi. Reflektivní činnosti pomohou dítěti předčítání v jistotě uzavřít a utvořit si na ně názor, tak opět dochází k podpoře kritického myšlení.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

MONOGRAFIE

1. ALLEN, K. Eileen a Lyn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál (vydavatelství), 2002. ISBN 80-7178-614-4.
2. BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-165-5.
3. ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum & Hroch, 1994. ISBN 80-85799-03-0.
4. ČERNÁ, Olga. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Ilustroval Jana SLAVÍKOVÁ. Praha: Portál (vydavatelství), 2014. ISBN 978-80-262-0720-7.
5. EGER, Ludvík a Dana EGEROVÁ. *Základy metodologie výzkumu*. 2. přepracované a rozšířené vydání. V Plzni: Západočeská univerzita, 2017. ISBN 978-80-261-0735-4.
6. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
7. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
8. HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita., 2009. ISBN 978-80-7368-657-4. Učebnice. Ostravská univerzita.
9. CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. První vydání. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.
10. JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
11. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 9788024712840.
12. LAŽOVÁ, Ladislava. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál (vydavatelství), 2013. ISBN 978-80-262-0378-0. Příručka.

13. LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!* 1. vyd. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8.
14. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
15. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
16. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
17. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: (Úplné znění k 1. lednu 2018)* [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2018-06-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>
18. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přepracované vyd. Praha: Portál (vydavatelství), 2004. ISBN 80-7178-829-5.
19. SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus (nakladatelství), 2007. ISBN 978-80-7041-956-4.
20. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
21. TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0. Příručka.
22. TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.
23. TOWELL, Janet L., Katherine C. POWELL a Susannah L. BROWN. *Creative literacy in action: birth through age nine*. Student edition. Boston, Massachusetts: Cengage Learning, 2018. ISBN 1285171276.
24. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
25. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení* (2010). Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.

26. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál (vydavatelství), 2000. ISBN 80-7178-308-0.
27. VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova, 2013. ISBN 978-80-7290-642-0.
28. WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-7290-228-8.
29. ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.

ČLÁNKY Z ODBORNÝCH PERIODIK

1. ANTONÍNOVÁ HEGEROVÁ, Hana. Čtenářské dovednosti a řízené čtení. Kritické listy. 2009, 2009(34), 31–32. ISSN 1214-5823.
2. CIBÁKOVÁ, Dana. Rozvíjanie čitateľskej pregramotnosti. Odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké gramotnosti a pregramotnosti. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. [online]. 2019, 2(3), 7-19 [cit. 2020-6-18]. ISSN 2533-7882. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/10/Gramotnost_02_2019_FINAL.pdf
3. DOLEŽALOVÁ, Jana. Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku. FHS UTB: Zlín, 2018. Dostupné z: <https://fhs.utb.cz/?mdocs-file=10360>
4. GAVORA, Peter. Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti* [online]. 2018, 28(1), 25-45 [cit. 2020-07-18]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/issue/viewIssue/687/pdf_53
5. KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka [online]. Praha, 2010 [cit. 2020-06-2]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Publikace>
6. Kritické myšlení: Principy prgramu [online]. 2001 [cit. 2019-12-12]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php?co=principy>

7. KROPÁČKOVÁ, Jana et al. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 2014, roč. 24, č. 4, s. 488–509.
8. LAUFKOVÁ, Veronika. Jen čtení před spaním nestačí. *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2018, 25(3), 8–10. ISSN 1210-7506.
9. LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách [online]* Praha: Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2014 [cit. 16. 12. 2018]. Dostupné z: <https://www.meta-ops.cz/...pdf>
10. NAJVAROVÁ, Veronika. Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace [online]*. 2010, 20(3), 49-65 [cit. 2020-05-1]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/pedor_10_3_ctenarskestrategie_najvarova.pdf?fbclid=IwAR2j6L5YrFd4FaqpC_e7h3t41deMK85wkA9vUMAFJ6NGd4ll9rAU6BGgU4
11. NEZVALOVÁ, Danuše. *Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy*. e-Pedagogium [online], 2002, roč. 2, č. 4. [cit. 2019-12-01]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>. ISSN 1213-7499.
12. RYBÁROVÁ, Eva. *Čtenářská pregramotnost v RVP PV*. [online] Projekt OP VVV Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání; reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663, 2017 [cit. 6. 3. 2020] Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/...pdf>
13. RYBÁROVÁ, Eva. Čtenářské strategie jako podpora porozumění předčítanému textu u dětí předškolního věku. Praha, 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Veronika Laufková.
14. RYBÁROVÁ, Eva. Pojetí čtenářské pregramotnosti v České republice; minulost a současnost. *Gramotnost, pregramotnost, vzdělávání*, 3(2), 125–141. Praha: PedF UK, 2019.
15. Susman, G. (1983). *Action Research: A Sociotechnical System Perspective*. London: Sage Publication.
16. ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Jak vizualizace napomáhá čtení. *Kritické listy*. 2012, 2012(48), 4–8. ISSN 1214-5823.

17. ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Jak modelovat čtenářské strategie. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, 2009a, 2009(36), 28–31. ISSN 1214-5823,.
18. ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Modelování. *Kritické listy* (34), 2009b, s. 61. ISSN 1214-5823. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL34_web.pdf.
19. ŠMELOVÁ, Eva. Kniha v rodině předškoláka. *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2004, 11(3), 8-9. ISSN 1210-7506.
20. ŠPAČKOVÁ, Klára a kol. Gramotnostní dovednosti v období mladšího školního věku - možnosti rozvoje a diagnostiky [online]. Pedagogická fakulta, Karlova Univerzita, 2019 [cit. 2020-07-17]. ISBN 978-80-7603-101-2. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/03/2_CG_Gramotnostni_dovednosti_v_obdobi_mladsiho_skolniho_veku_.pdf
21. TĚTHALOVÁ, Marie. Knížka je můj kamarád. *Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2009, 16(6): str. 12–14. ISSN 1210-7506.
22. TUHÁČKOVÁ, Naděžda. Jak čteme dětem. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, 2010, 2010(38), 23-25. ISSN 1214-5823.
23. WHITCROFT, Ladislava. *Zahraniční trendy ve výuce čtenářských strategií a jejich možná aplikace v českém prostředí*. Praha, 2018. Disertační práce. Univerzita Karlova Pedagogická fakulta.
24. WILDOVÁ, RADKA. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií*: Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-07-11]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Publikace-ctenarske-strategie_print.pdf. Metodická příručka. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha.

SEZNAM TITULŮ VYUŽITÝCH PRO LEKCE

1. ČAPEK, Josef. *Povídání o pejskovi a kočičce jak spolu hospodařili a ještě o všelijakých jiných věcech*. Praha: Ottovo nakladatelství, 1998. ISBN 80-7181-182-3.
2. KREJČOVÁ, Zdeňka. *Narodil se Kristus Pán*. Praha: Merkur, 1991. ISBN 80-7032-541-0.
3. LUKEŠOVÁ, Milena. *Holčička a déšť*. 2. vydání. Ilustroval Jan KUDLÁČEK. V Praze: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05427-8.
4. RIDDELL, Chris. *Pan Podpostel*. Přeložil Petr ELIÁŠ. V Praze: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05472-8.
5. TODD-STANTON, Joe. *Myšák jménem Julian*. Přeložil Katarína BELEJOVÁ. V Brně: CPress, 2019. ISBN 978-80-264-2511-3.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Příprava k 1. lekci – Myšák jménem julian

Příloha č. 2 – Příprava ke 2. lekci – Holčička a déšť

Příloha č. 3 – Příprava ke 3. lekci – O pejskovi a kočičce

Příloha č. 4 – Příprava ke 4. Lekci – Pan Podpostel

Příloha č. 5 – Příprava k 5. Lekci – Narodil se Kristus Pán

Příloha č. 6 – Reflexe rodičů po pěti lekcích

Příloha č. 7 – Dotazník respondenta č. 1 před lekcemi

Příloha č. 8 – Dotazník respondenta č. 1 po lekcích

Příloha č. 9 – Dotazník respondenta č. 2 před lekcemi

Příloha č. 10 – Dotazník respondenta č. 2 po lekcích

Příloha č. 11 – Dotazník respondenta č. 3 před lekcemi

Příloha č. 12 – Dotazník respondenta č. 3 po lekcích

Příloha č. 13 – Dotazník respondenta č. 4 před lekcemi

Příloha č. 14 – Dotazník respondenta č. 4 po lekcích

Příloha č. 15 – Dotazník respondenta č. 5 před lekcemi

Příloha č. 16 – Dotazník respondenta č. 5 po lekcích

Příloha č. 17 – Dotazník respondenta č. 6 před lekcemi

Příloha č. 18 – Dotazník respondenta č. 6 po lekcích

Příloha č. 19 – Dotazník respondenta č. 7 před lekcemi

Příloha č. 20 – Dotazník respondenta č. 7 po lekcích

Příloha č. 21 – Dotazník respondenta č. 8 před lekcemi

Příloha č. 22 – Dotazník respondenta č. 8 po lekcích